

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
№ 6 (70), 2017

CEJSH

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

Crossref



Суми
СумДПУ імені А. С. Макаренка
2017

Засновник та редакція

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
Друкується згідно з рішенням вченої ради Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка (протокол № 2 від 25.09.2017)

Редакційна колегія:

А. А. Сбруєва – доктор педагогічних наук, професор (**головний редактор**) (Україна);
М. А. Бойченко – кандидат педагогічних наук, доцент (заступник головного редактора) (Україна);
О. Є. Антонова – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Дж. Бішоп – доктор філософії, професор (США) (**J. Bishop** – PhD, professor (USA));
В.С. Бугрій – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
К. Бялобжеська – доктор гуманітарних наук (Польща) (**K. Białobrzecka** – dr. nauk humanistycznych (Polska));
Б. В. Год – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. В. Єременко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Е. Кантович – доктор хабілітований, професор (Польща) (**E. Kantovich** – dr. hab., prof. (Polska));
О. О. Коростельов – доктор педагогічних наук, професор (Росія) (**О. О. Коростелев** – доктор педагогических наук, профессор (Россия));
Ц. Курковський – доктор гуманітарних наук (Польща) (**C. Kurkowski** – dr. nauk humanistycznych (Polska));
О. В. Лобова – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. В. Михайличенко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Г. Ю. Ніколаї – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. І. Огієнко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
В. І. Статівка – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
В. О. Цикін – доктор філософських наук, професор (Україна);
Н. Н. Чайченко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. С. Чашечникова – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
М. Яворська-Вітковська – доктор хабілітований, професор (Польща) (**M. Jaworska-Witkowska** – dr. hab., prof. (Polska));
М. О. Лазарєв – кандидат педагогічних наук, професор (Україна);
О. Г. Козлова – кандидат педагогічних наук, професор (Україна);
О. М. Полякова – кандидат педагогічних наук, доцент (Україна);
І. А. Чистякова – кандидат педагогічних наук, доцент (відповідальний секретар) (Україна)

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

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

У журналі відображено результати актуальних досліджень з проблем порівняльної педагогіки, історії освіти та загальної педагогіки, педагогіки вищої школи.

© СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2017

РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 373.3.091.015.3:613(480)

Ольга Карпусь

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0003-0176-5681

DOI 10.24139/2312-5993/2017.06/003-012

ЗМІСТОВІ ЗАСАДИ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКОЛАХ ФІНЛЯНДІЇ

У статті зосереджено увагу на змістових засадах здоров'язбережувального виховання учнів у фінських загальноосвітніх школах. Визначено мету, основні структурні сегменти навчання та організаційні особливості навчально-виховного процесу в загальноосвітніх школах Фінляндії. Проаналізовані особливості підготовки до дорослого життя учнів. Стан здоров'я дітей завжди знаходиться в центрі уваги суспільства. Шкільна освіта у Фінляндії спрямована на навчання дітей збереженню власного здоров'я та здоров'я близьких людей, на вміння розділяти корисні та шкідливі звички в повсякденному житті, дотримуватися режиму дня, харчування, особистої гігієни, швидко і правильно діяти в різних ситуаціях.

Ключові слова: здоров'язбережувальне виховання, загальноосвітні школи, фізичне виховання, здоров'я учнів, Фінляндія, організаційно-педагогічні засади, прогресивний фінський досвід.

Постановка проблеми. Сучасне суспільство в умовах постійних змін у всіх сферах людської життєдіяльності має потребу більш детально розглядати проблему зміцнення здоров'я особистості. Особливу увагу освітні теоретики і практики приділяють здоров'ю учнів загальноосвітніх шкіл.

Здоров'я – це основна цінність людини і всієї нації, яка містить у собі загальний соціальний, економічний, глибоко філософський та медичний аспекти. Взаємодія людського здоров'я з навколишнім середовищем та різноманітними чинниками зовнішнього характеру ставить проблему здоров'язбереження в центр сучасної педагогічної науки. Увага акцентується на формуванні здорової, активної та гармонійно розвиненої особистості. У пріоритеті освітньої системи знаходиться виховання в особистості відповідальності щодо власного здоров'я та здоров'я інших.

Успішність фінської здоров'язбережувальної системи освіти підтверджуються міжнародними незалежними порівняльними педагогічними дослідженнями, які в різних країнах світу з'ясовують якість навчальних досягнень учнів, зокрема TIMSS (природничо-математична освіта) і PISA (читання і розуміння текстів), а також чисельними дослідженнями, що проводяться незалежними експертами у Фінляндії та інших успішних країнах світу [9].

Пропаганда здорового способу життя займає провідне місце в усьому світі. У Фінляндії оздоровча освіта відбувається на курсах «Формування навичок здорового способу життя» і фінансується муніципалітетами. Майже всі вихованці навчальних закладів, зокрема шкіл, навчаються на цих курсах. Таким чином, виховання, що спрямоване на збереження здоров'я учнів і нації в цілому, реалізується через загальноосвітні школи [7].

На нинішньому етапі розвитку загальноосвітніх шкіл у світі основним завданням педагогічних колективів у їх діяльності є формування особливого, мотивованого ставлення до здоров'я у школярів та їх батьків, збереження та зміцнення здоров'я з боку навчального закладу, визначення змісту та реалізація здоров'язбережувальних заходів.

Аналіз актуальних досліджень. Соціальні аспекти здорового способу життя та процес створення цілісної й ефективної системи здоров'язбережувального виховання дітей, починаючи з дитячого садочка, давно викликає підвищений інтерес українських та зарубіжних науковців.

Темою збереження здоров'я у процесі виховання цікавились такі, як вчені: М. А. Ващенко (2005), В. М. Оржеховська (2007), Т. Є. Бойченко (2008), І. В. Мордвінова (2015), А. А. Бесєдіна та ін.

Формування аспектів культури здоров'язбережувального виховання учнів висвітлено у працях В. К. Загвоздкина (2011), Н. А. Новикова (2002), Г. Л. Апанасенка (2004), О. І. Петрика. Учені виділили низку причин захворюваності та низького рівня здоров'я учнів. Серед них відзначено недосконало сформовану модель виховання в дитини відповідальності щодо власного здоров'я [5].

Відомі вітчизняні та фінські науковці С. М. Кондратюк (2003), Л. Качанова (2004), А. Єланська (2012), Н. Niemi (2000), I. Westbury (2005), O. Björkvist (2005), P. Kansanen (2005) свого часу займалися вивченням питання про методичне забезпечення навчально-виховного процесу, спрямованого на здоров'язбереження учнів у загальноосвітніх школах Фінляндії, зокрема щодо визначення обсягу та змісту інформації, яка пропонується учням.

Мета статті – визначити та розкрити змістові засади здоров'язбережувального виховання учнів у загальноосвітніх школах Фінляндії.

Методи дослідження Для реалізації поставленої мети використано загальнонаукові методи дослідження: аналіз, синтез, абстрагування й узагальнення, що покладені в основу розвитку досліджуваного феномену.

Виклад основного матеріалу. Збереження здоров'я підростаючого покоління – важлива проблема сучасної психолого-педагогічної науки і практики. Саме здоров'я особистості – основа благополуччя, розквіту нації, джерело щасливого життя [4].

Зв'язок навчально-виховного процесу та здоров'я особистості є очевидним, оскільки проблеми зі здоров'ям в сучасному суспільстві торкнулися не лише старшого покоління, а й дітей, вихованців дитячого садка, учнів середніх шкіл, молоді в університетах. Тому, на часі вирішення питання про введення здоров'язбережувального виховання в галузь освіти є необхідністю. Формування здорового способу життя в молодшого покоління набуло надзвичайної актуальності в усьому світі.

На даному етапі розвитку країн Європи здоров'язбережувальне виховання у школах набуло неабиякої актуальності. Проведення у Фінляндії освітньої реформи 80-х років дозволило країні вважатися однією з найкращих у сенсі здоров'язбережувального напрямку навчання в загальноосвітніх школах.

Час навчання у школі вважається одним із найважливіших періодів життя людини. У шкільні роки дитина вивчає не лише предмети, а й засвоює певні норми поведінки, набуває корисних навичок та звичок. Принципову роль у напрямі здоров'язбереження школярів відіграють професійні стандарти, що висувають вимоги до кваліфікації кожного педагога. Під такі вимоги підпадає вся освітня система країни. Для її формування та оновлення використовуються потенціали вітчизняних та зарубіжних країн.

Розвиток фінської освіти є одним із найбільш цікавих прикладів прогресивного досвіду здоров'язбережувального навчання в загальноосвітніх школах. Фінляндія, за рейтингом ООН, вкотре посідає перше місце. У 2010 році Фінляндія за версією американського журналу «Newsweek» стала «...найкращою країною у світі за якістю здоров'язбережувального навчання у школах та якістю освіти в цілому» [2].

Відомий дослідник С. Гончаренко свого часу зазначив, що «змістові засади діяльності навчального закладу визначаємо як спрямованість навчального процесу на формування системи наукових знань, практичних умінь і навичок та способів діяльності, якими повинен оволодіти учень у процесі навчання. Змістові засади залежать від рівня розвитку науки, техніки та економіки країни, національних особливостей системи освіти, суспільних потреб та політики керівних органів країни [1]. Зазвичай, змістові засади відображаються в навчальних програмах, у позакласній роботі зі школярами.

З питань здоров'язбережувального виховання учнів у загальноосвітніх школах Фінляндія керується загальноєвропейською базою для збереження і зміцнення здоров'я молодших школярів, підлітків та студентів. База для збереження та зміцнення здоров'я забезпечується одним із провідних організаційних об'єднань навчальних закладів з питань здоров'яспрямованої діяльності – ЄМШСЗ (Європейська мережа шкіл сприяння здоров'ю).

До основних переваг ЄМШСЗ відносять створення моделі здоров'я, що включає в себе, окрім фізичного аспекту, ще й соціальний, психічний та духовний. За вищезазначеною моделлю, освітній орган повинен формувати в дітей низку стійких навичок та вмінь, урахувати всі бажання та прагнення учнів, зважати на ціннісні орієнтації та погляди школярів, поважати самооцінку та спонукати до самоконтролю як головної засади сприяння здоров'ю.

Міністерство освіти і культури Фінляндії вважає, що педагоги в тісній співпраці з керівництвом освітніх установ, а також за активного залучення до освітніх процесів батьків і місцевих громад, можуть забезпечити учням дуже високий рівень здоров'язбережувального виховання в середніх школах [9].

Окреме важливе місце в політиці ЄМШСЗ займають такі засади: створення максимально здорового робочого місця, важливість загального шкільного середовища, активна участь медичних працівників в освітній діяльності загальноосвітньої школи.

Звертаючись до змістових засад здоров'язбережувального виховання учнів у загальноосвітніх школах Фінляндії, можна зазначити, що змістові компоненти діяльності педагогів базуються на таких умовах: 1) розробка та впровадження інноваційних здоров'язбережувальних програм у загальноосвітніх школах; 2) удосконалення змісту та методики здоров'яспрямованої діяльності за статутом навчального закладу; 3) упровадження інноваційних здоров'язбережувальних технологій у школи сприяння здоров'ю; 4) створення здоров'язбережувального середовища в кожному класі шляхом формування умов, що будуть забезпечувати фізичне й соціальне благополуччя окремого учня та всього колективу; 5) створення паспортів здоров'я школярів та постійний моніторинг їхнього здоров'я із забезпеченням санітарно-гігієнічних норм; 6) розширення взаємодії шкіл з Міністерством освіти та охорони здоров'я, з різноманітними благодійними організаціями та іншими структурами; 7) залучення батьків і громадськості в діяльності шкіл сприяння здоров'ю; 8) психологічна та соціальна підтримка учнів шляхом регулярного оцінювання стану здоров'я дитини [6].

Вище зазначалось, що у Фінляндії оздоровча освіта відбувається на курсах «Формування навичок здорового способу життя», що був введений для залучення до здоров'язбережувального навчання. Відомо, що поведінкові чинники та звички можуть бути сприятливими для учня, а можуть і негативно відображатися на здоров'ї школяра. Це безпосередньо залежить від вибору людиною способу життя.

До цього курсу входять: 1) фізична активність та гігієна; 2) здорове харчування; 3) життя без залежності; 4) надання першої невідкладної

допомоги; 5) підтримка психосоціального здоров'я; 6) охорона довкілля та збереження природи; 7) запобігання сексуальному насильству [7].

Курси «Формування навичок здорового способу життя» дуже часто приєднують до інших предметів, об'єднуючи два чи більше курсів в одне заняття. Таким чином, ненав'язливо реалізується позитивний здоров'язбережувальний вплив на учня.

Структурно фінська базова освіта розділена на такі сегменти: дошкільна (нульовий клас), молодша шкільна, середня школа. Навчання на базовому рівні починається в 6–7 років і закінчується в 15–16. Цей період обов'язкового навчання відбувається в загальноосвітніх школах (*peruskoulu*). Базова освіта об'єднує в межах єдиної структури дошкільну, початкову і середню освіту. Навчання у фінській загальноосвітній школі триває впродовж дев'яти років і приєднує до себе один підготовчий рік. У шість років діти ідуть у нульовий клас, у сім років учні переходять до молодшої школи. До 13 років школярі навчаються в молодшій школі, потім переходять у старшу, де здобувають неповну середню освіту до 16 років [9].

У Фінляндії навчання в нульовому класі, який інтегрований у молодшу школу, відбувається через гру. За допомогою ігор педагоги розповідають дітям про природу, про наявність мистецтва в їх різноманітних формах, привчають до толерантності, знайомлять зі сталими нормами суспільства. До основного плану навчання на першому етапі внесли такі сегменти здоров'язбережувального характеру:

- вивчення принципів безпечної поведінки в класах та на майданчиках;
- стимулювання інтересу дітей до збереження здоров'я та відповідального ставлення до здоров'я оточуючих;
- забезпечення безпеки соціального середовища життєдіяльності учнів у школі, що визначається взаєморозумінням, повагою до учнів і працівників, довірою, готовністю до співпраці і допомоги один одному;
- вивчення принципів здорового та раціонального харчування;
- засвоєння правил особистої гігієни задля профілактики захворювань;
- заняття, на яких вивчають попередження травматизму.

Початок молодшої школи практично не відрізняється від нульового класу. Співпраця зі школярами знову відбувається у формі гри. Окрім введення педагогом певного обсягу матеріалу на тиждень, на другому етапі навчання превентивні компетенції розширюються і вже перераховуються в темах:

- охорони навколишнього середовища та безпеки життєдіяльності дитини;
- анатомії, фізіології та валеології, а поруч із тим зоології та ботаніки;

- фізичної культури та виховання. До цього пункту відносять розширене вивчення спортивного інвентарю та його доцільного використання, вивчення способів загартовування, розгляд причин зайвої ваги та ожиріння і способи уникнення;

- реалізації медичного виховання, введення курсів «Формування навичок здорового способу життя»;

- навчання суспільних норм поведінки в сім'ї, колективі, з однолітками та друзями [11].

Третій етап навчання у Фінляндії продовжується з 13 до 16 років і характеризується такими вимогами до превентивної освіти, що лежать в основі змісту занять з: 1) біології (профілактика куріння, надмірного вживання алкоголю, наркотиків, профілактика захворювань, що передаються статевим шляхом); 2) фізичної культури (попередження та профілактика травматизму, оцінка рівня фізичної підготовки та росту дитини, доцільне використання стероїдів); 3) охорони довкілля (вивчення токсичних речовин та їх дії на природу, правила поведінки під час природних катаклізмів, аварій та катастроф); 4) підготовки до самостійного життя (знайомство з основами соціальних наук, нормами спілкування з однолітками та друзями, членами сім'ї, знайомство з основами надання швидкої медичної допомоги).

У період навчання в старших класах у фінській школі детально розглядаються наслідки вживання наркотиків, нікотину та алкоголю, використання різних психотропних, хімічних речовин, допінгів. Проводиться профілактика насильства та стресу. Стосовно статевого виховання, дана тема вважається однією з найважливіших у сучасній превентивній освіті в Європейських країнах. Якість статевого виховання у Фінляндії загально визнана в усьому світі, хоча характеризується своїми відкритими поглядами щодо проблем сексуальності. Пермісивна (ліберальна) модель сексуальної освіти у Фінляндії була запроваджена Комітетом у справах освіти (the National Board of Education), який започаткував роботу комісії з питань узгодження навчальних програм статевого виховання та особистісних стосунків для загальноосвітньої школи [8].

Здоров'язбережувальне статеве виховання фінських школярів спрямоване на інформування школярів про профілактику хвороб, які можуть передаватися статевим шляхом, про основні засоби контрацепції, про вагітність та її перебіг тощо. Проводяться такі заняття учителем та медичною сестрою. Для того, щоб діяльність учителів у сфері статевого виховання була продуктивнішою, існує спеціальна підготовка. Обговорення тем про стать, статеву поведінку, статеві відносини проходить у цілковито відкритій атмосфері як у школі, так і в сім'ї [10].

Загальноосвітні школи у Фінляндії мають на меті зберегти здоров'я своїх вихованців у всіх можливих аспектах. Тому здоров'язбережувальна функція школи реалізується такими учасниками:

- **шкільна сестра**, за освітою медсестра, але має додаткову освіту у сфері профілактичної оздоровчої роботи. Така спеціалізація є лише у Фінляндії;
- **куратор**, за спеціальністю соціальний педагог. Його основна компетенція – це вміння вирішувати конфлікти між людьми та групами людей. Окрім того, куратор повинен володіти терапевтичними методами роботи з групами школярів та їх батьками;
- **психолог**, до якого діти часто приходять самостійно задля отримання психологічної підтримки стосовно особистих чи навчальних проблем;
- **спеціальний учитель**, який має педагогічну освіту та додаткову спеціальну освіту, що включає в себе основи валеології та психології;
- **асистенти**, які працюють у великих класах. Вони не мають спеціальної освіти і працюють під керівництвом учителя погодинно. Це можуть бути мами учнів чи абітурієнти, що не отримали місця в університеті. Завдання асистентів – допомагати учителеві та робити середовище більш дружнім і домашнім;
- **персонал кухні** також має важливе значення в житті школи. Здоров'язбережувальна функція кухні – це свіже, смачне та гаряче харчування школярів. Завдяки персоналу, який працює на кухні і відповідально ставиться до своєї роботи, фінські школярі мають змогу харчуватися здоровою їжею.

На здоров'я школярів впливає низка чинників, наприклад: умови життя та праці, освіта, достаток і спосіб життя, життєве середовище і культура, поведінка стосовно власного здоров'я, а також громадська належність до певного колективу. Здоров'язбережувальне виховання у Фінляндії передбачає підготовку дитини до життя без стресових ситуацій, авторитарного стилю викладання матеріалу, та сильного інформативного навантаження, що і є основними критеріями у збереженні здоров'я.

Фінські школи – це комфортне середовище, побудоване на принципах гуманізму. Рівність та повага до всіх учасників процесу стали відправною точкою фінського успіху. Завдяки психологічній безпеці, створенню можливостей та свідомому ставленню до здоров'я особистості педагоги відкривають у дітях вражаючий потенціал, який дає свої результати в масштабах всієї нації [11].

Висновки. У результаті дослідження змістових засад здоров'язбережувального виховання учнів у загальноосвітніх школах Фінляндії ми дійшли певних висновків: виокремлення змістових засад здоров'язбережувального виховання учнів у фінських школах дозволило

констатувати, що фінська педагогіка і в теорії, і на практиці покликана забезпечити ідею збереження здоров'я для всіх за допомогою введення певних здоров'язбережувальних процесів у шкільне виховання.

Процес навчання в загальноосвітніх школах Фінляндії побудований відповідно до низки принципів, які мають за мету: зберегти фізичне й психічне здоров'я школярів, надати безпеку всім учням, забезпечити здорове та правильне харчування, фізичну активність та особисту гігієну, провести профілактику шкідливих звичок, надати відомості про основи сімейного життя та статевого дозрівання, охорону навколишнього середовища.

Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо в подальшому аналізі змістових засад, якими керується фінська загальноосвітня школа у здоров'язбережувальному вихованні, що покликане забезпечити школярів певними корисними звичками та навичками, потрібними для дотримання здорового способу життя та виховання в дітей високої культури здоров'я. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми здоров'язбережувального виховання учнів у школах Фінляндії.

ЛІТЕРАТУРА/ REFERENCES

1. Гончаренко, С. У. (1997) *Український педагогічний словник*. Київ. (Goncharenko, S. U. (1997). *Ukrainian Pedagogical Dictionary*. Kiev).
2. Еланская, А. (2012) Самое финское в мире : секрет педагогического чуда. *Учит газета*, 50, 21. (Elanskaya, A. (2012) The most Finnish in the world: the secret of the pedagogical miracle. *Teaching newspaper*, 50, 21).
3. Загвоздкин, В. К. (2011). *Реформы школьной системы и оценка качества школ в Финляндии*. Москва. (Zagvozdkin, V. K. (2011). *Reforms of the school system and assessment of the quality of schools in Finland*. Moscow).
4. Мордвінова, І. (2014). Специфіка здоров'язбережувального виховання в школах України. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. Сумського державного педагогічного університету імені Антона Макаренка*, 38, 365 – 374. (Mordvinova, I. (2014). Specificity of healthcare-saving education in schools of Ukraine. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies. Anton Makarenko Sumy State Pedagogical University*, 38, 365 – 374).
5. Яременко, О. (2000). *Формування здорового способу життя молоді*. Київ : Український інститут соціальних досліджень. (Yaremenko, O. (2000). *Formation of a healthy lifestyle for young people*. Kiev : Ukrainian Institute of Social Research).
6. Equity in education. Thematic review of Finland. Retrieved from: www.oecd.org
7. Finland, Ministry of Education Country Analytical Report prepared as part of the OECD thematic review of Equity in Education, 2005. Retrieved from: <http://www.oecd.org/dataoecd/49/40/36376641.pdf>
8. Kontula, O. (2004). Reproductive health behavior of young Europeans. *The role of education and information*, 2, 100.
9. Ministry of Education and Culture [of Finland] [Electronic resource] : [the official site]. – Electronic text data/ - [Helsinki], 2013. – Mode of access : <http://www.minedu.fi/OPM/?lang=en>. – Title from the screen. – Accessed : 12.01.2014.

10. Nurmiaho T. Human relations and sex education in Finland. Retrieved from: http://www.sciencedirect.com/science?_ob=ArticleURL&_udi=B82YG.
11. Studying and Training in Finland. Retrieved from: <http://www.mol.fi>

РЕЗЮМЕ

Карпусь Ольга. Содержательные основы здоровьесберегающего воспитания учащихся в общеобразовательных школах Финляндии.

В статье сосредоточено внимание на содержательных основах здоровьесберегающего воспитания учащихся в финских общеобразовательных школах. Определены цели, основные структурные сегменты обучения и организационные особенности учебно-воспитательного процесса в общеобразовательных школах Финляндии. Проанализированы особенности подготовки ко взрослой жизни учеников. Состояние здоровья детей всегда находится в центре внимания общества. Школьное образование в Финляндии направлено на обучение детей сохранению собственного здоровья и здоровья близких людей, на умение разделять полезные и вредные привычки в повседневной жизни, соблюдать режим дня, питания, личной гигиены, быстро и правильно действовать в различных ситуациях.

Ключевые слова: здоровьесберегающее воспитание, общеобразовательные школы, физическое воспитание, здоровье учеников, Финляндия, организационно-педагогические основы, прогрессивный финский опыт.

SUMMARY

Karpus Olga. Substantive principles of the health-saving education of students in general education schools in Finland.

The article focuses on the substantive principles of health-saving upbringing of students in Finnish general education schools. The goals, the main structural segments of training and the organizational features of the educational process in general schools in Finland are defined. The features of preparation for the adult life of pupils are analyzed. The state of children's health is always at the center of society's attention. School education in Finland is aimed at teaching children to preserve their own health and that of their loved ones, to share useful and harmful habits in daily life, to observe the regime of the day, nutrition, personal hygiene, and to act quickly and correctly in various situations.

At the current stage of development of secondary schools in the world, the main task of pedagogical teams in their activities is the formation of a special, motivated attitude towards the health of pupils and their parents, the preservation and strengthening of health from the educational institution, the definition of the content and the implementation of health-saving measures. Modern society in the conditions of constant changes in all spheres of human life needs to consider the problem of strengthening the health of the individual. The process of studying in Finnish general education schools is based on a series of principles aimed at: maintaining the physical and mental health of schoolchildren, providing safety to all pupils, providing healthy and proper nutrition.

The purpose of the article is to identify and disclose the content of the principles of healthcare-saving education of pupils in secondary schools in Finland.

For realization of the set goal the general scientific methods of research are used: analysis, synthesis, abstraction and generalization, which are the basis of development of the investigated phenomenon. Prospects for scientific research we see in the further analysis of the content principles, which guides the Finnish secondary school in the

healthcare-saving upbringing. This research does not exhaust all aspects of the problem of healthcare-saving education of students in schools in Finland.

Finnish schools are a comfortable environment built on the principles of humanism. Equality and respect for all participants in the process have become the starting point for Finnish success.

Key words: *health-saving education, Finnish schools, general schools, introduction, physical education, students' health, Finland, organizational and pedagogical principles, progressive Finnish experience.*

УДК 81'42(09)“19/20”(410)

Ольга Комочкова

Хмельницький національний університет

ORCID ID 0000-0001-7387-1729

DOI 10.24139/2312-5993/2017.06/012-025

РОЗВИТОК ЛІНГВІСТИКИ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ – НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

У статті розглянуто проблему розвитку лінгвістики у другій половині ХХ – на початку ХХІ століття у Великій Британії. У ході наукового пошуку розглянуто матеріали наукових праць провідних британських науковців (Дж. Вомзлі, Дж. Лайонза, Р. Хадсона та ін.). Автор проаналізувала діяльність британських лінгвістичних організацій, зокрема Асоціації лінгвістики Великої Британії, Філологічного товариства, Британської асоціації прикладної лінгвістики. На основі історичного аналізу автор визначила чотири етапи розвитку лінгвістики у другій половині ХХ – на початку ХХІ століття у Великій Британії.

Ключові слова: *лінгвістика, Велика Британія, Філологічне товариство, Асоціація лінгвістики Великої Британії, Британська асоціація прикладної лінгвістики.*

Постановка проблеми. Лінгвістика виникла у зв'язку з практичними потребами людей і тісно пов'язана з появою писемності, за різними оцінками, протягом V–II тис. до нашої ери на території Стародавнього Сходу. Одним із перших лінгвістичних доробків вважаються шумерські глоси (I ст. до н. е.), а серйозним науковим досягненням є формальна граматики санскриту давньоіндійського вченого Паніні (V ст. до н. е.). Сама ж лінгвістика почала формуватися як окрема наука лише у XVII–XVIII століттях, що зумовлено її надзвичайною складністю й відсутністю достатніх знань про мову – об'єкт цієї науки.

Таким чином, лінгвістика – це наука про мову, її суспільну природу і функції, внутрішню структуру, закономірності функціонування та історичний розвиток [1]. Уперше термін «лінгвістика» було використано в середині XIX століття, оскільки саме в цей період зародився новий лінгвістичний підхід до вивчення мови, який значно відрізнявся від традиційного філологічного. Так, філологія та лінгвістика є окремими

науками, оскільки перша вивчає мову і літературу в симбіозі, а друга досліджує природу та властивості мов, намагається зрозуміти, як побудована мова, як вона розвивається, чим мови відрізняються одна від одної, як дитина засвоює мову в дитинстві тощо. Зокрема, у Британській енциклопедії (Encyclopaedia Britannica) зазначено, що філолог досліджує історичний розвиток мов за допомогою письмових пам'яток у контексті літератури та культури. Водночас лінгвіст приділяє більше уваги сучасним мовам і проблемам їхнього аналізу в певний період розвитку [6].

Варто відзначити той факт, що лінгвістику було офіційно визнано самостійною науковою галуззю в 1928 році в Гаазі на Міжнародному конгресі лінгвістів (International Congress of Linguists). Натомість філологія перетворилася на «мовні студії» (language studies) [29]. Отже, історія лінгвістики порівняно коротка, оскільки вона стала явищем професійної діяльності лише у XX столітті, а у Великій Британії – у другій половині XX століття.

Аналіз актуальних досліджень. У ході наукового пошуку розглянуто матеріали наукових праць Р. Боршлі (2002), Дж. Вомзлі (2011), Р. Інгема (2002), Р. Квірка (2002), Б. Кокса (1991), Н. Колінджа (2002), Д. Кристала (2002), Дж. Лайонза (2002; 2006), Ф. Маршала (2004; 2006), П. Метьюза (2002), Р. Мітчелла (1997), Ф. Пальмера (1994; 2002), К. Перери (1984), Р. Робінза (1985), Н. Сміта (2005), М. Стабза (1986; 1989), Р. Хадсона (1983; 2004; 2007), Е. Хокінза (1987; 1996), М. Холідея (2002; 2007) та ін.

Мета статті полягає у виявленні особливостей розвитку лінгвістики у другій половині XX – на початку XXI століття у Великій Британії.

У статті були використані такі **методи дослідження**: аналіз, синтез, узагальнення, систематизація.

Виклад основного матеріалу. До Другої світової війни лише в Кембриджському та Оксфордському університетах функціонували кафедри порівняльної філології (comparative philology), кафедра фонетики (phonetics) – у Лондонському університетському коледжі, яку протягом 1921–1949 рр. очолював видатний фонетист Деніел Джонс (Daniel Jones). З 1932 року на факультеті східних та африканських студій Лондонського університету існувала кафедра загальної лінгвістики (general linguistics), яку з 1941 р. очолював провідний британський лінгвіст, основоположник Лондонської лінгвістичної школи (London School of Linguistics) Джон Руперт Ферс (John Rupert Firth).

Ф. Палмер (F. Palmer) та Ф. Маршал (F. Marshall) зазначають, що Дж. Ферс став першим у країні професором у галузі загальної лінгвістики [7; 18; 21]. Згодом з'являються Ангус Макінтош (Angus McIntosh) – перший професор у галузі англійської мови та загальної лінгвістики в Единбурзькому університеті (1948 р.) та Алан Струд Кемпбел Рос (Alan Strode Campbell Ross) – перший професор у галузі лінгвістики в Бірмінгемському університеті (1951 р.) [18]. А. Макінтош створив та очолював найпотужнішу кафедру

англійської мови у світі, а в 1952 році він заснував Інститут досліджень історичної діалектології, який у 2013 році було реорганізовано в Центр досліджень історичної лінгвістики імені Ангуса Макінтоша. Крім того, лінгвістичні дослідження активно проводилися також у Дархемському, Кембриджському та Хальському університетах [3; 24].

Вищезгадані науковці називали себе «лінгвістами» або «загальними лінгвістами», принаймні частково ототожнюючи себе з фахівцями-лінгвістами зі Сполучених Штатів Америки, де, варто зазначити, лінгвістика вже багато років вважалася самостійною наукою й активно розвивалася.

Цікаво, що наприкінці 1950-х рр. лінгвістику вивчали здебільшого здобувачі другого (магістерського) рівня вищої освіти, водночас майбутнім бакалаврам викладалися окремі лінгвістичні модулі. Однак, протягом наступного десятиріччя лінгвістика виокремила в спеціальність для професійної підготовки фахівців із вивчення однієї або більше дисциплін (single- and joint-honours degrees) [22]. Так, факультет економіки Лондонського університету пропонував комбіноване вивчення лінгвістики та інших наук, Редінгський університет – поглиблене вивчення лінгвістики. Така тенденція продовжувалася протягом 1970-х років.

Нарешті в 1959 році засновано Асоціацію лінгвістики Великої Британії – АЛВБ (The Linguistics Association of Great Britain), оскільки виникла потреба в національній організації, яка б представляла інтереси лінгвістики на теренах країни і за кордоном. Перша зустріч Асоціації відбулася на факультеті східних та африканських студій Лондонського університету, у якій взяли участь 25 науковців. На жаль, неможливо проаналізувати діяльність АЛВБ у перші роки після її заснування, оскільки архівні матеріали містять дані, починаючи з 1963 р.

На нашу думку, варто додати декілька слів про креативних та амбітних членів Лінгвістичного гуртка Хальського університету (Hull Linguistic Circle), які, власне, сприяли появі Асоціації. Цей гурток був організований Джефрі Елісом (Jeffrey Ellis), викладачем кафедри німецької мови Хальського університету, який згодом став першим Президентом АЛВБ. Головне завдання гуртка полягало в тому, щоб «організовувати інтенсивні дискусії фахівців із лінгвістики принаймні двічі на рік» [22, 121]. Крім того, Дж. Еліс був членом лінгвістичного товариства британської комуністичної партії разом із провідними лінгвістами Майклом Холідеєм (Michael Halliday), Денісом Бергом (Dennis Berg) – першим скарбником АЛВБ, Жаном Уром (Jean Ure), Тревором Хіллом (Trevor Hill), Пітером Векслером (Peter Wexler) та іншими.

На думку британського вченого Річарда Хадсона (Richard Hudson), існував певний зв'язок між Лінгвістичним гуртком і групою вищезгаданих науковців, оскільки більшість із них згодом приєдналися до АЛВБ і брали участь у засіданнях Асоціації. Британський освітянин, лінгвіст, другий

президент АЛВБ Невіл Коліндж (Neville Collinge) писав про те, що протягом чотирьох-п'яти років конференції, організовані лінгвістами Хальського університету, відвідували фахівці з Лондона, Манчестера, Дарема, Ньюкасла та ін. [3].

Водночас новостворена Асоціація конкурувала з Філологічним товариством – ФТ (Philological Society), яке розпочало свою історію ще в 1842 році і найбільшим досягненням якого є укладання та публікація Оксфордського словника англійської мови (Oxford English Dictionary) [17]. Як правило, членство у Філологічному товаристві було обов'язковим для багатьох лінгвістів у першій половині ХХ століття. За загальним визначенням, термін «філологія» передбачав дослідження феномену мови в контексті літератури. Джон Лайонз (John Lyons) зазначає, що ФТ спрямовувало свою діяльність на вивчення «структури, спорідненості та історії мов» [16, 11]. Серед учасників Товариства тривалий час дійсно були найвидатніші британські лінгвісти, зокрема Дж. Ферс, який з 1930-х рр. брав активну участь у житті Товариства, сприяв його затвердженню як основного британського форуму для обговорення проблем тогочасної структурної лінгвістики тощо. Іншими словами, Філологічне товариство цілком задовольняло навчально-наукові запити фахівців із дескриптивної і теоретичної лінгвістики [16].

Головна відмінність між АЛВБ та ФТ полягає в їхніх соціальних, організаційних та географічних особливостях. Щорічна програма ФТ розрахована на сім засідань, під час яких фахівці обговорюють одне дослідження; засідання зазвичай проводяться в Лондоні, Оксфорді або Кембриджі. Наукові розвідки, представлені на засіданнях ФТ, як правило, публікуються в журналі Товариства – «Transactions of the Philological Society».

Натомість Лінгвістичний гурток Хальського університету організовував зустрічі двічі на рік і давав науковцям можливість ознайомити зі своїми напрацюваннями, тим самим сприяючи соціальній взаємодії між колегами. За словами М. Холідея, «це були перші наукові конференції, де кожен мав змогу презентувати результати власних досліджень перед широкою аудиторією та взяти участь у дискусіях» [7, 121]. Така форма зустрічей виявилася надзвичайно популярною серед фахівців із лінгвістики, що, на думку Р. Хадсона, й уможливило існування Асоціації лінгвістики Великої Британії поряд із Філологічним Товариством [11].

Варто зазначити, що найвагоміший внесок у розвиток потенціалу лінгвістики у Великій Британії Асоціація здійснила саме завдяки систематичній організації наукових конференцій. Важливим є той факт, що організатори намагалися залучити якомога більше учасників, зокрема аспірантів-лінгвістів, тому організаційні внески визначалися згідно із платоспроможністю середньостатистичного британського освітянина. Перші конференції, організовані Асоціацією, традиційно проводилися в

Хальському університеті, однак згодом організаційний комітет ухвалив процедуру відбору місця зустрічі, яка охоплювала всі британські університети, і таким чином сприяв мобільності фахівців-лінгвістів із різних регіонів країни. Додамо, що кількість учасників конференцій варіювалася. Так, протягом декількох десятиріч цифра становила від 70 та 120 учасників. Визначальним фактором виступав рейтинг вищого навчального закладу, де проводилася зустріч. У 2002 році організаційний комітет вирішив змінити тривалість конференції з двох до чотирьох днів, що значно збільшило кількість учасників [11].

Істотним досягненням конференцій Асоціації протягом 1960–1970 рр. був поділ на секції, так звані «section-meetings». Р. Хадсон зазначає, що програма конференції 1972 року містила такі секції: «Онтолінгвістика та клінічна лінгвістика», «Методика викладання рідної мови», «Методика викладання іноземної мови», «Семантика», «Історична лінгвістика», «Стилістика» [11].

У 1975 році Асоціація лінгвістики Великої Британії спільно з Лінгвістичним товариством Європи (Societas Linguistica Europea) організувала конференцію, де вперше започатковано традицію запрошувати гостя-спікера. Згодом ця роль була офіційно перейменована на «лектора Асоціації лінгвістики». Варто зазначити, що Асоціація запровадила майстер-класи (workshops) або так звані тематичні зібрання (teach-ins), під час яких учасники мали змогу подискутувати на тему виступу запрошеного лектора. Успішною інновацією також стала організація «мовних майстер-класів» (language tutorials). На такий крок британських фахівців надихнув виступ видатного австралійського лінгвіста Ніколаса Еванса (Nicholas Evans) в Австралійському лінгвістичному інституті на тему мови Малайялі. Таким чином, АЛВБ регулярно проводить мовні майстер-класи, присвячені структурним і соціально-історичним аспектам непоширених мов [11].

Зрештою, слід відзначити ще одну інновацію Асоціації лінгвістики Великої Британії – тематичні сесії (themed sessions). За словами Р. Хадсона, тематична сесія – це, як правило, заздалегідь запланована двогодинна дискусія, присвячена двом-трьом рукописам із певної теми. Такі сесії були передбачені під час засідань секцій у перші роки діяльності Асоціації, однак згодом їх було трансформовано в семінари, під час яких фахівці обговорювали різноманітні нагальні потреби лінгвістики, як-от: альтернативні шляхи боротьби з безробіттям серед лінгвістів або фонологічну теорію. Водночас тематичні сесії були спрямовані на ознайомлення учасників із особливостями нових на той час лінгвістичних галузей, яскравим прикладом яких є педагогічна лінгвістика (educational linguistics) [11; 12; 27].

Безумовно важливим кроком в історії Асоціації лінгвістики Великої Британії було ухвалення рішення щодо започаткування власного наукового періодичного видання «*Journal of Linguistics*» у 1964 році за ініціативи Майкла Блека (Michael Black) [3], який «відіграв важливу роль у розвитку лінгвістики у Великій Британії, починаючи з 1960-х рр.», як справедливо зазначив Дж. Лайонз [15]. Видання швидко зарекомендувало себе як провідний міжнародний журнал у галузі лінгвістики. Очевидно, що таким чином Асоціація значно зміцнила свої позиції, оскільки стала гідним конкурентом Філологічному товариству і, найважливіше, Американській лінгвістичній асоціації (Linguistic Society of America) [24].

Перші випуски журналу можна охарактеризувати як «відкритий обмін теоретичними поглядів науковців», із-поміж яких варто згадати видатних американських лінгвістів Ноама Хомського (Noam Chomsky), Моріса Хале (Morris Halle), Фреда Хаузхолдера (Fred Householder) та ін. Інтегративна та поліпарадигмальна спрямованість журналу завжди виокремлювала його серед інших періодичних видань такого зразка. Крім того, на відміну від Філологічного товариства, Асоціація лінгвістики Великої Британії надала цілковиту автономію новоствореному журналу, залишаючи за собою право обирати лише членів редакційної колегії. Цікаво, що редакційна колегія журналу включає в себе здебільшого фахівців із-за кордону [2; 15; 19].

Отже, у «*Journal of Linguistics*» публікували свої наукові доробки не лише учасники конференцій, а й усі бажаючі, незалежно від того, чи були вони членами Асоціації. У 1993 році в Асоціації ухвалили рішення щодо запровадження посади редактора-рецензента (Review Editor). Першою на цю посаду було призначено Меггі Талерман (Maggie Tallerman) – професора в галузі лінгвістики Ньюкаслського університету; у 2005 році її замінив Керстін Хоуг (Kerstin Hoge) – викладач німецької мови Оксфордського університету. Зауважимо, що на початку існування журналу головний редактор здебільшого власноруч обирав рукописи для публікації [11]. Однак згодом кількість поданого матеріалу значно зросла, тому вирішили застосовувати міжнародні стандарти сліпого рецензування (blind peer-review) з метою усунення випадків неякісної практики наукових досліджень і забезпечення узгодження й дотримання балансу інтересів авторів, читачів, редакційної колегії, рецензентів та установи, у якій виконувалося дослідження. На нашу думку, це свідчить про сучасний європейський підхід британських лінгвістів-освітян до розвитку технологій лінгвістичних досліджень, оскільки вже тоді він ураховував тенденції інтернаціоналізації, транснаціоналізації, глобалізації, інтеграції, інформатизації тощо.

Наступним результатом реалізації інноваційної діяльності Асоціації стало ухвалення формальної конституції 1976 року, з подальшим її переглядом у 1987, 1990 та 2008 рр. Згідно з конституцією, «кожна людина,

яка цікавиться лінгвістикою та дотичними до неї науками, уповноважена стати членом Асоціації лінгвістики Великої Британії» [11, 12].

Водночас керівництво Асоціації вирішило не обмежувати співпрацю з учасниками лише за допомогою конференцій, тому в 1972 році ухвалено рішення щодо започаткування «British Linguistics Newsletter» – щомісячника, присвяченого проблемам лінгвістики. Однак із появою інформаційно-комунікативних технологій, зокрема електронного листування, потреба у щомісячнику зникла, таким чином, у 1997 році він припинив своє існування. Натомість мережа Інтернет відкрила перед Асоціацією безліч можливостей для спілкування з фахівцями-лінгвістами з усього світу, зокрема було створено офіційний сайт Асоціації.

Зауважимо, що Асоціація лінгвістики Великої Британії – не єдина організація, яка спрямовує свою діяльність на розвиток лінгвістики як науки. Як зазначалося вище, у 1842 році було засновано Філологічне товариство; 1958 року було створено Британську асоціацію вчених-фонетистів – БАВФ (British Association of Academic Phoneticians) [20]. Однак наукові розвідки свідчать про те, що саме започаткування Асоціації лінгвістики сприяло появі інших організацій, покликаних розкривати нові можливості для розвитку науки. Варто зазначити, що з огляду на зростаючу потребу в нових методиках викладання мов, керівництво АЛВБ організувало тематичну секцію, присвячену проблемам прикладної лінгвістики, проте згодом така ініціатива не виправдала себе, оскільки нова міждисциплінарна галузь знань вимагала значно більшого простору для свого розвитку. Таким чином, у 1967 році було створено Британську асоціацію прикладної лінгвістики – БАПЛ (British Association of Applied Linguistics), яка досліджувала проблеми викладання англійської мови як рідної і другої іноземної, інших мов, білінгвізму тощо [20].

Втім, БАПЛ за кількістю учасників конференцій є більшою – 800 і 300 відповідно. Це можна пояснити тим, що більшість із її учасників займається проблемами мовної освіти, а конституція асоціації передбачає саме розвиток та імплементацію новітніх методик викладання мов, дослідження феномену засвоєння мови, зміцнення міждисциплінарних зв'язків прикладної лінгвістики з іншими науками. З одного боку, Асоціація лінгвістики охоплює загальний спектр лінгвістичної науки, що включає в себе не лише теоретичну й описову лінгвістику, а також практичні аспекти феномену мови; з іншого боку, конференції, організовані БАПЛ, часто більш детально сфокусовані на проблемах описової лінгвістики, оскільки, згідно з уявленням лінгвіста Нейла Сміта (Neil Smith), «починаючи з 1980-х років АЛВБ втратила до них інтерес» [26, 15]. Для прикладу, програма конференції БАПЛ 2006 року складалася з секцій, присвячених корпусній лінгвістиці, етнографії мови, варіативності мови (гендерний аспект), психолінгвістиці, білінгвізму, дискурсу, процесу засвоєння рідної мови, регіональним відмінностям мови,

тропів тощо. Натомість сучасні конференції АЛВБ більше зосереджені на структурі мови. Водночас, Британська асоціація прикладної лінгвістики – не єдина організація, яка спеціалізується в окремих лінгвістичних галузях. Варто згадати також Британську асоціацію когнітивної лінгвістики (UK Cognitive Linguistics Association), Симпозіум соціолінгвістики (Sociolinguistics Symposium), Гурток історичної лінгвістики імені Генрі Світа (Henry Sweet Society), Асоціацію французьких мовних студій (Association for French Language Studies) та ін. [11].

У результаті профілізації спеціалізованих лінгвістичних асоціацій постало питання щодо законодавчої підтримки фахівців із лінгвістики. Так, у 1977 році за ініціативи Дж. Лайонза було засновано Британський національний комітет із питань лінгвістики (British National Committee for Linguistics), який представляв інтереси Філологічного товариства, Асоціації лінгвістики Великої Британії та Британської асоціації прикладної лінгвістики [20]. Крім того, до його обов'язків належало налагодження співпраці британських лінгвістів із міжнародними лінгвістичними організаціями та надання консультацій. Комітет організовував зібрання двічі на рік; мав власний бюджет (за підтримки Британської академії (British Academy)); членами комісії комітету були щонайменше два представники кожної асоціації, три представники академії, а також директор центру з питань методики викладання мов. Однак у 1984 році він припинив своє існування, оскільки, за словами Р. Хадсона, «масштаби його діяльності не відповідали актуальним запитам лінгвістики та її представників» [11, 17].

У 1980 році група лінгвістів заснувала іншу організацію – Комітет із питань лінгвістики в освіті (Committee for Linguistics in Education), який функціонує і нині. Дії комітету спрямовані на те, щоб дослідити та оцінити, яким чином теоретична і прикладна лінгвістика можуть покращувати якість шкільного навчання та професійної підготовки вчителів. Зібрання комітету слугують своєрідним форумом для обміну інформацією представниками асоціацій та товариств, центром діяльності яких стала лінгвістика в освіті. Учасниками комітету є Асоціація лінгвістики Великої Британії, Британська асоціація прикладної лінгвістики, Департамент освіти (Department for Education), Асоціація мовної підготовки (Association for Language Learning), Асоціація мовної грамотності (Association for Language Awareness), Британська рада (British Council), Асоціація англійської мови (English Association) та ін. Варто зазначити, що наразі комітет працює над чотирма проектами, серед яких Загальнобританська олімпіада з лінгвістики, Кампанія для підтримки співпраці між учителями англійської та інших мов, Програма оцінювання мовних знань учнів, «Лінгвістика – шкільний предмет». У 2014 році Комітет оприлюднив «Словник граматичної термінології», рекомендований для використання вчителями та видавцями навчальної літератури [11].

Варто відзначити позитивний вплив Загальнобританської олімпіади з лінгвістики (UK Linguistics Olympiad) на рівень зацікавленості галуззю серед учнів шкіл. Так історично склалося, що у Великій Британії лінгвістика довгий час вважалася суто академічною, університетською дисципліною, яка практично відсутня на рівні школи. Тому університети та школи спрямовують свою активну діяльність на подолання такого розриву. Незважаючи на те, що проект було започатковано відносно нещодавно – у 2010 році, кількість учасників швидко зростає: 2010 – 560 учасників, 2011 – 1165, 2012 – 1921, 2013 – 2578, 2014 – 2350, 2015 – 2184, 2016 – 2869, 2017 – 4277 [11]. Такі позитивні тенденції свідчать про те, що Олімпіада служить своєрідним «провідником», який є принципово важливим як для лінгвістики, так і для шкіл. З одного боку, школи є потенційними «споживачами» лінгвістичних досліджень; з іншого, – кафедри лінгвістики британських ВНЗ зацікавлені в молодих вискоосвічених, вискорпрофесійних, креативних фахівцях, здатних генерувати нові ідеї та розвивати потенціал лінгвістики як науки.

У 1988 році чотири фінансові комітети Великої Британії – Ради з питань фінансування вищої освіти Англії, Шотландії, Уельсу та Північної Ірландії – ввели Процедуру оцінювання наукових досягнень (Research Assessment Exercise), яку у 2014 році було перейменовано в Систему оцінювання дослідницького потенціалу (Research Excellence Framework). У зв'язку з цим постала потреба створити новий орган, який би представляв інтереси лінгвістів і філологів [11]. Так виник Комітет об'єднаних організацій з питань лінгвістики (Committee of the Joint Societies for Linguistics). На першому засіданні Комітету ухвалили, що необхідно підготувати список усіх вищезазначених фахівців, які проживають у Великій Британії, і коротко охарактеризувати наукову сферу діяльності кожного, що й було виконано. Безумовно, така ґрунтовна й систематична робота вимагала значних зусиль із боку учасників, однак Комітету так і не вдалося спрямувати свою діяльність на зміцнення позицій кожної з організацій (АЛВБ, ФТ, БАПЛ, БАВФ), тому він припинив своє існування в 1992 році. На думку Р. Хадсона, «комітет такого зразка повинен бути надзвичайно гнучким і правильно використовувати ресурси, щоб забезпечити стабільний розвиток та продуктивність кожної зі сторін, які він представляє» [11, 18]. Того ж року було засновано Асоціацію професорів-лінгвістики (Association of Heads and Professors of Linguistics), яка здебільшого представляла кафедри лінгвістики, а не окремі професійні асоціації. Найбільшим досягненням Асоціації стало створення великої бази даних про лінгвістів та кафедри лінгвістики під назвою «DABLING». Однак Асоціація ніколи не позиціонувала себе «речником лінгвістики», тому потреба у її діяльності поступово зникла.

Як свідчать наукові розвідки, саме різнобічність мети вищезазначених асоціацій, неузгодженість професійних кроків їхніх представників, відсутність плідної співпраці заважали продуктивному

функціонуванню вищезгаданих організацій, що й призвело до їхнього зникнення [11; 19; 24]. Однак ця проблема була частково вирішена за допомогою нерегулярних зустрічей, організовуваних іншими органами; наприклад, лінгвістичний підрозділ Британської академії проводив засідання з представниками різних лінгвістичних асоціацій, під час яких обговорювали діяльність комісії з питань лінгвістики в межах Системи оцінювання дослідницького потенціалу. Ми погоджуємося з думкою Р. Хадсона, що таких кроків було недостатньо для того, щоб асоціації мали змогу співпрацювати та створювати програмні документи, які б відображали стратегії їхнього подальшого розвитку [11].

Із 2000 року Асоціація лінгвістики Великої Британії активно співпрацює з державним Центром із питань мов, лінгвістики та регіональних досліджень (Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies). Так, у 2005 році Центром створено спеціальний підрозділ, який має назву «Стратегічна група з питань лінгвістики» (Linguistics Strategy Group), учасниками якої є здебільшого представники всіх лінгвістичних асоціацій [11]. Стратегічна група покликана здійснювати статистичний моніторинг, підвищувати статус лінгвістики як науки, проводити профорієнтаційну роботу. Варто зазначити, що Асоціація лінгвістики брала активну участь у розробці стандартизованого опису предметної галузі лінгвістики (Subject Benchmark Statement for Linguistics). Додамо, що 2001 року 69 вищих навчальних закладів пропонували 645 освітніх програм професійної підготовки першого (бакалаврського) рівня вищої освіти на зразок «мова і лінгвістика», «історія та лінгвістика» тощо; 16 ВНЗ здійснювали професійну підготовку фахівців за спеціальністю «Теорія лінгвістики» (19 освітніх програм).

На нашу увагу заслуговує ще одна організація – Асоціація бакалаврів-лінгвістів Британії (Undergraduate Linguistics Association of Britain), заснована в 2011 році за ініціативи студентського колективу Товариства лінгвістики та англійської мови Единбурзького університету. Так, Асоціація організовує форум для обговорення проблем лінгвістики британськими студентами; проводить щорічні наукові конференції, де учасники можуть продемонструвати власні дослідження в галузі лінгвістики; розробляє стратегічні напрями реалізації національних інтересів студентів, університетів та професійних організацій. Результати діяльності Асоціації представлено на офіційному сайті організації, а також на сторінці у Фейсбук (інформація систематично оновлюється). Цікаво, що Асоціація бакалаврів-лінгвістів Британії – це єдина організація такого зразка на теренах країни, однак вона є цілком автономною і не пов'язана з іншими професійними організаціями або університетами. На офіційному сайті зазначено про те, що Асоціація є дочірньою організацією Міжнародної асоціації студентів-лінгвістів (International Association for Linguistics Students) [11].

Так, у 1984 році на святкуванні з нагоди 25-річчя заснування АЛВБ видатний британський лінгвіст Роберт Робінс (Robert Robins) підкреслив, що 1945 рік започаткував революційні зміни в політичному, економічному, соціальному та культурному вимірах. Незважаючи на руйнівний вплив Другої світової війни, британським вишам вдалося оптимізувати навчально-виховний процес і водночас задовольнити зростаючі освітні запити нового покоління здобувачів вищої освіти. Лінгвістика, у свою чергу, не залишилася осторонь, оскільки мовознавчі дослідження провідних британських лінгвістів ХХ століття значно активізувалися і спрямовувалися не лише на розкриття потенціалу науки, а також на задоволення нагальних потреб воєнного часу [25]. Таким чином, Асоціація лінгвістики Великої Британії зарекомендувала себе як потужна організація, що дала поштовх розвитку лінгвістики на теренах Великої Британії у другій половині ХХ століття.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, історичний аналіз дав змогу визначити 4 етапи розвитку лінгвістики у Великій Британії:

- I етап – 1928–1958 рр. (офіційне визнання лінгвістики самостійною науковою галуззю; заснування кафедр лінгвістики в університетах; упровадження освітніх програм із професійної підготовки майбутніх фахівців із лінгвістики);

- II етап – 1959–1977 рр. (заснування Асоціації лінгвістики Великої Британії, яка запровадила систематичну організацію наукових лінгвістичних конференцій, інноваційні форми взаємодії учасників конференцій (секції (section-meetings), майстер-класи (workshops), тематичні зібрання (teach-ins), мовні майстер-класи (language tutorials), тематичні сесії (themed sessions)), започаткувала наукове періодичне видання «Journal of Linguistics»; профілізація лінгвістичних асоціацій);

- III етап – 1977–2000 рр. (пошук нових форм взаємодії фахівців із лінгвістики і влади, законодавча підтримка цих науковців (заснування Британського національного комітету з питань лінгвістики, Комітету з питань лінгвістики в освіті, Комітету об'єднаних організацій із питань лінгвістики, Асоціації професорів лінгвістики); неузгодженість професійних кроків представників вищезазначених організацій, що призвела до елімінації більшості з них);

- IV етап – 2000 – наш час (активна співпраця Асоціації лінгвістики Великої Британії з державним Центром із питань мов, лінгвістики та регіональних досліджень; розробка Національного стандарту спеціальності «Лінгвістика»; запровадження Загальнобританської олімпіади з лінгвістики; заснування Асоціації бакалаврів-лінгвістів Великої Британії).

Перспективами подальших досліджень є ретельний аналіз професійної підготовки майбутніх фахівців із лінгвістики, зокрема змісту та

організаційно-педагогічних засад професійної підготовки фахівців із лінгвістики в університетах Великої Британії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бевзенко, С. П. (2006). *Вступ до мовознавства*. К.: Вища школа [Bevzenko, S. P. (2006). *Introduction to linguistics*. Kyiv: Vyshcha shkola.
2. Borsley, R. & Ingham, R. (2002). Grow your own linguistics? On some applied linguists' views of the subject. *Lingua*, 112, 1–6.
3. Collinge, N. (2002). N. E. Collinge. In K. Brown. & V. Law, (Eds.), *Linguistics in Britain: Personal Histories* (pp. 67–77). Oxford; Boston: Wiley.
4. Cox, B. (1991). *Cox on Cox: An English Curriculum for the 1990s*. London: Hodder and Stoughton.
5. Crystal, D. (2002). David Crystal. In K. Brown. & V. Law, (Eds.), *Linguistics in Britain: Personal Histories* (pp. 91–103). Oxford; Boston: Wiley.
6. Crystal, D. (2012). *Philology*. Retrieved from: <https://www.britannica.com/science/philology>.
7. Halliday, M. (2002). M. A. K. Halliday. In K. Brown. & V. Law, (Eds.), *Linguistics in Britain: Personal Histories* (pp. 116–138). Oxford; Boston: Wiley.
8. Halliday, M. (2007). *Language and education*. London: Continuum.
9. Hawkins, E. (1987). *Awareness of language: an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
10. Hawkins, E. (1996). *Thirty years of language teaching*. London: CILT Publications.
11. Hudson, R. (2009). A history of the LAGB: the first fifty years. *Journal of Linguistics*, 45, 1–30.
12. Hudson, R. (1983). *Linguistic equality (CLIE Working Paper 1)*. London: Committee for Linguistics in Education.
13. Hudson, R. (2004). Why education needs linguistics (and vice versa). *Journal of Linguistics*, 40, 105–130.
14. Hudson, R. (2007). How linguistics has influenced schools in England. *Language & Linguistics Compass*, 1, 227–242.
15. Lyons, J. (2002). John Lyons. In K. Brown. & V. Law, (Eds.), *Linguistics in Britain: Personal Histories* (pp. 170–199). Oxford; Boston: Wiley.
16. Lyons, J. (2006). William Sidney Allen, 1918–2004. *Proceedings of the British Academy*, 138, 1–36.
17. Marshall, F. (2013). *History of the Philological Society: the early years*. Retrieved from: <http://www.philsoc.org.uk/history.asp>.
18. Marshall, F. (2004). *Review of Linguistics in Britain: Personal Histories, edited by K. Brown and V. Law*. Retrieved from: <http://linguistlist.org/issues/15/15-1555.html>.
19. Matthews, P. (2002). Peter Matthews. In K. Brown. & V. Law, (Eds.), *Linguistics in Britain: Personal Histories* (pp. 200–212). Oxford; Boston: Wiley.
20. Mitchell, R. (1997). *Notes on the History of the British Association for Applied Linguistics 1967–1997*. Retrieved from: https://baalweb.files.wordpress.com/2017/01/history_of_baal.pdf.
21. Palmer, F. (1994). Firth and the London School. In R. E. Asher (Ed.), *Encyclopedia of Language and Linguistics* (pp. 1257–1260). Oxford: Pergamon Press.
22. Palmer, F. (2002). Frank Palmer. In K. Brown. & V. Law, (Eds.), *Linguistics in Britain: Personal Histories* (pp. 228–238). Oxford; Boston: Wiley.

23. Perera, K. (1984). *Children's writing and reading: analysing classroom language*. Oxford: B. Blackwell in association with A. Deutsch.
24. Quirk, R. (2002). Randolph Quirk. In K. Brown. & V. Law, (Eds.), *Linguistics in Britain: Personal Histories* (pp. 239–248). Oxford; Boston: Wiley.
25. Robins, R. (1985). Linguistics in 1984: retrospect and prospect. In N. Smith (Ed.), *Linguistics and Linguistic Evidence* (pp. 1–17). Newcastle upon Tyne: Grevatt and Grevatt.
26. Smith, N. (2005). *Language, frogs and savants: more linguistic problems, puzzles and polemics*. Oxford: Blackwell.
27. Stubbs, M. (1986). *Educational linguistics*. Oxford: Blackwell.
28. Stubbs, M. (1989). The role of the linguist in the political and ideological context of national language planning. In J. Bourne and T. Bloor (Eds.), *Kingman and the Linguists* (pp. 20–24). Birmingham: Committee for Linguistics in Education.
29. Walmsley, J. (2008). "... a term of opprobrium": twentieth century linguistics and English philology. *History of Linguistics 2008. Selected Papers from the Eleventh International Conference on the History of the Language Sciences (ICHoLS XI)*. Potsdam: Ed., G. Hassler; Benjamins: Amsterdam etc. [SiHoLS 115].

РЕЗЮМЕ

Комочкова Ольга. Развитие лингвистики во второй половине XX – начале XXI века в Великобритании.

В статье рассмотрена проблема развития лингвистики во второй половине XX – начале XXI века в Великобритании. В ходе научного поиска рассмотрены материалы научных трудов ведущих британских ученых (Дж. Вомзли, Дж. Лайонза, Р. Хадсона и др.). Автор проанализировала деятельность британских лингвистических организаций, в частности Ассоциации лингвистики Великобритании, Филологического общества, Британской ассоциации прикладной лингвистики. На основе исторического анализа автор определила четыре этапа развития лингвистики во второй половине XX – начале XXI века в Великобритании.

Ключевые слова: лингвистика, Великобритания, Филологическое общество, Ассоциация лингвистики Великобритании, Британская ассоциация прикладной лингвистики.

SUMMARY

Komochkova Olga. Development of linguistics in the late XX – the early XXI century in Great Britain.

The article deals with the problem of linguistics development in the late XX – the early XXI century in Great Britain. While researching, the materials of scientific works by leading British scholars have been considered. The author has analyzed the activities of British linguistic organizations, in particular, the Linguistics Association of Great Britain, the Philological Society, the British Association for Applied Linguistics. Based on historical analysis, the author has identified four stages of linguistics development in the late XX – early XXI century in Great Britain: the first stage (1928–1958) – formal recognition of linguistics as an independent scientific branch, establishment of linguistics departments at universities, introduction of curricula for training future linguists; the second stage (1959–1977) – establishment of the Linguistics Association of Great Britain, which introduced the systematic organization of scientific linguistic conferences, innovative forms of interaction between conference participants (sections-meetings, workshops, teach-ins, language tutorials, themed sessions), established Journal of Linguistics, profiling of linguistic associations; the third stage (1977–2000) – the search for new forms of interaction between specialists in

linguistics and authorities, legislative support of these scholars (establishment of the British National Committee for Linguistics, the Committee for Linguistics in Education, the Committee of the Joint Societies for Linguistics, the Association of Heads and Professors of linguistics); inconsistency in professional steps by the representatives of the above-mentioned organizations, which has led to elimination of most of them); the fourth stage (2000 – present time) – an active collaboration of Linguistics Association of Great Britain with the Subject Center for Languages, Linguistics and Area Studies, development of Subject Benchmark Statement for Linguistics, introduction of the UK Linguistics Olympiad, founding of the Undergraduate Linguistics Association of Britain). Prospects for further research are seen in a thorough analysis of professional training of the future specialists in linguistics, in particular the content and organizational and pedagogical basis of professional training of linguists at British universities.

Key words: linguistics, Great Britain, Philological Society, Linguistics Association of Great Britain, British Association for Applied Linguistics.

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 10.24139/2312-5993/2017.06/025-038

ХАРАКТЕРИСТИКА МОДЕЛЕЙ РЕЛІГІЙНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ ТА КРАЇН ЄВРОПИ

На основі аналізу теоретичних досліджень подано характеристику базового поняттєво-термінологічного апарату, концепцій та основних тенденцій розвитку релігійної освіти західноєвропейських країн. Спираючись на дані розвідок провідних європейських фахівців, описано концептуальні моделі релігійної освіти, що реалізуються в межах сучасної європейської системи освіти. Подано характеристику моделей релігійної освіти України. Указано механізми впливу релігійної освіти на формування духовно-моральних цінностей та переконань особистості.

Ключові слова: концептуальні моделі, освіта, релігійна освіта, виховання, релігія, духовність, мораль, формування особистості.

Постановка проблеми. Розвиток сучасного українського суспільства характеризується процесами глобалізації та інтеграції в європейський культурно-освітній простір, що має сформовану систему базових цінностей та переконань.

Тематика освіти та виховання, місце релігії в ній має особливе значення завдяки ролі, яку відіграє остання у формуванні загальної картини світу, особистих переконань, емоційно-вольової і мотиваційної сфер особистості, соціальної та індивідуальної поведінки людини.

Формування особистості – це складний багатовимірний процес, у якому відбувається соціалізація людини, створюються умови для успішного

вирішення її життєвих завдань та реалізації в суспільстві. Суб'єктами даного процесу є сім'я, школа, громадянське суспільство, релігійні організації, а головне – власне людина, що соціалізується. Кожен з цих суб'єктів відіграє унікальну роль у процесі формування особистості завдяки потенціалу свого впливу.

Релігійні переконання та практика релігійного життя є важливими чинниками, що об'єктивно впливають на формування особистості сучасного європейця, системи її цінностей та переконань. Належність до європейської цивілізації визначає пріоритети та напрями освітньої діяльності.

Про актуальність релігійно-педагогічної тематики свідчить активна увага сучасних українських учених, які спеціалізуються на дослідженні моделей релігійної освіти, вихованні та освітній діяльності сучасної школи. Доцільність теоретико-педагогічної розробки питань релігійної освіти, соціально-практична значущість у системі освіти України на етапі її інтеграції в європейський освітній простір спричинили вибір теми нашої розвідки.

Аналіз актуальних досліджень. Проблеми духовності, моралі, використання виховного потенціалу релігії в освітньому процесі викликають перманентний інтерес у вітчизняних та зарубіжних учених.

Серед українських науковців питання релігійного компонента в освіті досліджували Г. Ващенко, М. Костомаров, К. Ушинський (місце та значення релігії в духовно-моральному вихованні молоді); О. Сухомлинська, М. Прищак (сутність та формування поняття духовності); І. Бех, М. Євтух, В. Жуковський, Т. Тхоржевська (проблеми виховання духовних цінностей молодого покоління); М. Бабій, І. Булига, М. Закович, А. Кислий, М. Лагодич, В. Мигаленюк, О. Романова, З. Таратайцева (місце та роль релігійної освіти в державній школі); І. Петренко, В. Філіпов, І. Чупілко (роль церкви у становленні освіти в Україні); О. Вишневський (аргументація значення традиційного християнського виховання молоді).

Наукові дослідження вітчизняних фахівців створюють теоретичну основу для вивчення різноманітних аспектів релігійної освіти. Над питаннями впровадження й реалізації релігійної освіти та духовно-морального виховання працювали І. Зязюн, В. Кремень, В. Кудін, А. Ліфьоров, В. Лутай (філософські концепції функціонування та розвитку освітніх систем у контексті глобалізації), Л. Генік, Т. Ільїна, І. Курляк, І. Мищишин, Т. Тхоржевська, Ю. Щербяк (роль і місце релігії в освітньо-виховній системі), І. Андрухів, А. Вихрущ, О. Вишневський (духовні основи християнства в сучасному українському вихованні), М. Стельмахович та ін. (основи сучасного українського виховання на засадах християнства).

Теоретичні та методичні проблеми, пов'язані зі шкільним релігієзнавством в Україні, розкриті в дослідженнях П. Ганулича, Г. Друзенка, В. Єленського, В. Жуковського, А. Колодного, В. Кришмарел, Н. Лавриченко, В. Любчика, А. Максименка, В. Папіжук, Т. Саннікової, П. Яроцького та ін.

Праці з проблематики викладання предметів релігійної спрямованості у школі, авторами яких є російські дослідники (І. Галицька, В. Гараджа, Б. Гершунський, М. Гуськов, Ф. Козирєв, І. Метлік, Л. Мітрохін, Н. Нікандров, С. Паніч, І. Понкін, Л. Попов, М. Писманик, Л. Сурова, Л. Харісова, Л. Шевченко, В. Ширяєв та ін.), містять низку важливих наукових ідей, які варто досліджувати.

Концептуальні засади та проблематику педагогічної компаративістики, що розглядають питання духовно-морального виховання, досліджували В. Вульфсон, Т. Десятов, В. Жуковський, Т. Кошманова, М. Лещенко, З. Малькова, О. Матвієнко, О. Огієнко, Л. Пуховська, А. Сбруєва, О. Сухомлинська, М. Целих, Ф. Шльосек, Б. Шуневич та ін.

Особливого інтересу, на нашу думку, заслуговує дослідження досвіду зарубіжної школи, де штучно не переривалася традиція релігійної освіти (на відміну від України, у якій тривалий час реалізовувалася політика атеїзму).

У Європі релігійна освіта стала самостійною галуззю академічного дослідження та практичної діяльності, що має свою історію та вагомий надбання. Видаються педагогічні журнали, діють міжнародні асоціації спеціалістів, університетські кафедри, інститути та методичні центри, що забезпечують реалізацію релігійної освіти. Міждисциплінарна інтеграція та міжконфесійне співробітництво роблять діяльність успішною: визначено коло актуальних проблем; сформовано поняттєвий апарат, розроблено методологічні й теоретичні засади, конкретні моделі релігійної освіти.

Проблематику релігійної освіти та духовно-морального виховання досліджують такі європейські науковці, як В. Альтхоф, Р. Бівальд, Д. Гельблінг, Р. Йенсен, Е. Куїк, Х. Легангер-Крогстад, Е. Ле Манна, І. Ленеман, Д. Ленкшир, Ф. Озер, І.Т. Плезнер, Г. Райх, У. Рігель, Л. Сабо, В. Сенхаузер, Г. Стонкс, Дж. Халл, Д. Шенкер, П. Шрайнер, М. Якобз та ін.

У наш час системним дослідженням релігійної освіти займається Міжнародна комісія у справах церкви та школи International Conference on Computational Science (ICCS). Тривалий час організація публікує інформацію про стан релігійної освіти в європейських країнах. Мережа кореспондентів і вчених, що створена Комісією, об'єднала експертів, які спеціалізуються в тих чи інших аспектах релігійної освіти.

Активно розвиваються видання, спеціально присвячені питанням релігійної освіти: «Британський журнал релігійної освіти» (Велика Британія), «Панорама: міжнародний журнал порівняльно-релігійної та ціннісної освіти» (Німеччина). Також розвиваються й інші видання, зосереджені на дослідженні філософії та теорії освіти, що містять релігійно-педагогічні теми: «Журнал філософії освіти» (Велика Британія), «Філософія та теорія освіти» (Австралія), «Журнал досліджень у питаннях освіти» (Велика Британія).

Існують спеціальні ресурси мережі Інтернет, що розкривають питання релігійної освіти та духовно-морального виховання. Зокрема, загальні відомості про системи освіти в різних європейських країнах можна знайти на сайті www.eurydice.org. Також існує спеціальний сайт Координаційної групи з релігійної освіти www.cogree.com.

Таким чином, дослідження проблематики релігійної освіти як виховного простору для підростаючого покоління громадян, вивчення позитивного зарубіжного досвіду шкільної релігійної освіти й виховання роблять доступними ефективні форми і методи організації релігійної освіти у світських навчальних закладах Європи для практичної роботи українських педагогів та методистів.

Мета дослідження полягає в характеристиці основних моделей релігійної освіти України та країн Європи.

Об'єктом дослідження є релігійна освіта України та країн Європи як простір, у якому відбувається формування особистості.

Предметом дослідження є основні моделі релігійної освіти та практика їх реалізації в виховному, освітньому процесі в навчальних закладах України та країн Європи.

Методологічною основою дослідження є:

- положення наукової теорії пізнання (зокрема, принципи об'єктивності, системності, фундаментальності, доказовості та історизму, положення про взаємозумовленість і взаємозв'язок людини та суспільства);
- концептуальні положення про значущість досвіду минулого для розвитку сучасної науки; співвідношення інтелектуального й морального;
- методологічні положення порівняльної педагогіки;
- положення про релігійну освіту особистості, християнська філософсько-педагогічна традиція, гуманізація навчання;
- логіко-гносеологічний, структурно-функціональний та системний підходи до вивчення релігійної освіти, завдяки яким стає можливим її системний аналіз.

Для досягнення визначеної в роботі мети та розв'язання поставлених завдань використовувався комплекс взаємодоповнювальних **методів дослідження**: загальнонаукових (аналіз, синтез, порівняння та узагальнення) та конкретно-наукових (структурний, інтерпретаторсько-аналітичний, пошуковий).

Виклад основного матеріалу. Використання сукупності фундаментальних ідей загальної та конкретної методології зумовило визначення та обґрунтування поняттєвого апарату нашої розвідки, який відтворює відповідну термінологію, а також передбачає уточнення змісту та обсягу відповідних педагогічних понять із урахуванням вимог, усталених у світовій і вітчизняній педагогіці.

Одним із важливих завдань дослідження є характеристика основних термінів. Розглянемо поняттєвий апарат, що забезпечує релігійну освіту в розумінні європейської та вітчизняної педагогічної термінології.

Отже, з'ясуємо розуміння терміну «релігійна освіта» у вітчизняній та європейській педагогічній науці.

В українській педагогічній думці поширеним є розуміння релігійної освіти як процесу, що здійснюється професійно підготовленими особами (священнослужителями, релігійними педагогами) з метою передачі віронавчальних доктрин, релігійного досвіду, богослужбової практики, а також здійснення підготовки педагогічних кадрів для системи релігійної освіти [див. https://uk.wikipedia.org/wiki/Релігійна_освіта_в_Україні].

У вітчизняних наукових публікаціях використовуються такі поняття, як «релігійна освіта», «релігійний компонент освіти», «конфесійна освіта», «світська (неконфесійна) релігійна освіта» або ж «гуманітарна релігійна освіта», «духовно-моральне виховання», «релігійно-культурологічна освіта», «навчання релігії», «викладання знань про релігію», «релігієзнавча освіта» тощо. Ці поняття описують процес формування духовно-моральних цінностей в освітньому просторі, що є складовою частиною формування світогляду підростаючого покоління, а також відображують концептуальні засади цього процесу.

Під поняття «релігійна освіта» підпадають ті форми освіти всіх рівнів, що організовані органами державної влади чи релігійними організаціями з метою забезпечення права особи навчатися релігії: навчання релігії в навчальному закладі й поза навчальним закладом, створені або патроновані релігійними організаціями.

«Релігієзнавчий словник» за редакцією А. Колодного дає визначення релігійної освіти як «...навчального процесу, що зорієнтований на передачу особі певного обсягу релігійної інформації з метою підвищення рівня її релігійної освіченості, усвідомленого сприйняття змісту повного релігійного віровчення» [9].

Релігійна освіта як освітній феномен може бути предметом розгляду таких галузей знання, як історія педагогіки, загальна й порівняльна педагогіка, а також філософія, соціологія та правознавство, психологія, політологія, етнографія, теологія, релігієзнавство, історія релігії тощо.

Розглянемо релігійну освіту в розумінні європейської педагогічної термінології. Насамперед зазначимо, що термін «religious education» систематично використовується в наукових педагогічних дослідженнях. Він включає в себе різні види освітньої діяльності, пов'язаної із вивченням релігії, формуванням релігійної свідомості та вихованням релігійних почуттів. Термін у такому значенні використовується в теорії початкової та середньої шкільної освіти, де також використовується термін «values»

(цінності, виховання цінностей). Як синонім поняття «religious education» в англomовній педагогічній літературі використовується «religious formation».

Навчальний процес у вищій школі орієнтований на використання терміну «теологія» (theology), а також «релігієзнавство» (religious studies, religious science). Також вивчаються окремі елементи, такі як «філософія релігії», «релігійне мистецтво» тощо. У Великій Британії вивчається предмет під назвою «духовність» (spirituality) [6].

Варто зауважити, що в англomовній літературі прийнято розрізняти «learning (teaching) religion» та «learning (teaching) about religion» («навчання/викладання релігії» та «навчання/викладання про релігію») [6]. Така диференціація сприяє розумінню сутності освітнього процесу, у межах якого здійснюється релігійна освіта.

З'ясувавши змістове навантаження терміну «релігійна освіта», розглянемо концептуальні засади освітнього процесу, у ході якого відбувається набуття особистих компетенцій релігійного характеру.

Питання релігійної освіти та виховання в пострадянській Україні отримали своє актуальне звучання у 2005 році, коли Президент України В. Ющенко оголосив впровадження в державних загальноосвітніх школах навчального предмету «Етика віри», світського навчального предмету «Етика» у 5–6 класах.

У руслі дискусії, що спричинили згадані події, соціальною службою Центру Разумкова було проведено комплексне опитування, у якому взяло участь 2011 респондентів з усіх регіонів України віком від 18 років. Результати згаданого дослідження опубліковані в журналі «Національна безпека і оборона» № 8 (68) 2005 року [1].

Узагальнюючи отримані дані емпіричного дослідження, можна зробити такі висновки: нині у школах України викладаються курси християнсько-світоглядного, культурологічного та освітньо-виховного спрямування: «Основи Християнської етики», «Етика: духовні засади», «Християнська етика в українській культурі», «Біблійна історія і християнська етика». Зазначені навчальні курси спрямовані на формування системи духовно-моральних цінностей особистості, зважаючи на світський характер освіти в Україні. Зазначені навчальні предмети відображають основні моделі релігійної освіти в Україні, які ми пропонуємо визначити таким чином: історико-культурологічна; катехизаторсько-богословська; морально-етична.

Історико-культурологічна модель найбільшою мірою реалізується в навчальному процесі в системі освіти України. При цьому названа модель має різні форми втілення: окремий навчальний предмет, окремі аспекти всередині гуманітарних навчальних дисциплін, а також у формі міжпредметних зв'язків. Носить характер ознайомлення із релігійною традицією для більш глибокого розуміння духовно-моральної спадщини,

історії та культури народу. Має важливе значення в контексті культурної та духовної самоідентифікації.

Катехизаторсько-богословська модель реалізується у формі навчального предмету «Закон Божий», а також у практиці освітньої діяльності парафіяльних недільних шкіл та інших освітніх структур, створених релігійними організаціями для своїх вірних. У переважній більшості виконує завдання більш глибокого вивчення релігійної традиції формування духовно-моральних цінностей, що зумовлені нею.

Морально-етична модель несе в собі певну нерелігійну альтернативу через дистанціювання від будь-яких релігійних традицій. У межах цієї моделі реалізується ознайомлення з етичними системами, що містяться в релігійних і нерелігійних традиціях сучасного суспільства, засвоєння загальнолюдських цінностей, формується толерантність та повага до тих чи інших релігійних течій.

На жаль, реалізація зазначених моделей в практичній діяльності закладів освіти значною мірою залежить від суспільно-політичних подій в Україні.

Релігійна освіта в Європі є невід'ємною складовою освітнього простору та визначається такими факторами, як: релігійний ландшафт країни; роль релігії в суспільстві; відносини між державою і релігією (історична ретроспектива та сучасний стан); структура освітньої системи; історія; політика [7].

Співвідношення зазначених факторів визначає конкретику релігійної освіти в тій чи іншій країні Європи.

Пошук аналогій дослідження українського освітнього середовища стосовно викладання навчальних предметів духовно-морального спрямування дає підстави звернутися до даних, які отримав Р. Дебре (R. Debray) під час підготовки своєї доповіді «Викладання релігійних фактів у світській школі» [18]. Ці дані дозволяють умовно виділити два основних підходи до релігійної освіти: релігієзнавчий і конфесійний.

Відмінність між ними зумовлена тим, хто визначає зміст релігійної освіти, процес підготовки педагогів, розробки навчальних програм та методичного забезпечення, способи фінансування витрат, пов'язаних із вивченням предмету. У багатьох країнах передбачений вибір альтернативних навчальних предметів етико-філософського спрямування [7].

Європейські країни, у яких більшість населення традиційно сповідує католицизм (Італія, Іспанія, Португалія, Ірландія, Польща), протестантизм (Данія, Норвегія) або православ'я (Греція, Болгарія, Румунія), віра глибоко увійшла в культуру та повсякденне життя. Тому релігійна освіта тут має домінуючий вплив, незважаючи на існуючі правові механізми рівноправної присутності в освітньому просторі інших конфесій. В основному, має місце викладання віронавчальних дисциплін (катехизис, історія християнства, вивчення Біблії тощо). Учні та студенти мають можливість обрати будь-який альтернативний варіант релігійного чи

нерелігійного духовно-морального виховання (таку можливість забезпечує варіативність релігійного компоненту), про що свідчить досвід таких країн, як Австрія, Бельгія, Іспанія, Німеччина, Фінляндія [7].

У європейських країнах, де релігія відділена від держави, вона відсутня і в державних навчальних закладах. Учні можуть вивчати позаконфесійні навчальні дисципліни етичного та духовно-морального спрямування; питання релігії вивчаються в контексті вивчення історії та культури. Водночас варто взяти до уваги, що 20 % школярів навчаються у приватних католицьких школах. Цей факт знімає питання про релігійну освіту в державних закладах освіти: учні завжди мають можливість обрати той релігійний напрям, який відповідає їх внутрішнім переконанням. Приклад такої моделі релігійної освіти демонструють Франція, Угорщина, Чехія, Латвія, Естонія [7].

В інших країнах, особливо там, де історично склалася поліконфесійна модель суспільства, статус релігійної освіти залежить від відносин між державними і приватними школами. Держава забезпечує паритет для релігійних організацій, створюючи умови для доступу до релігійної освіти відповідно до віросповідання громадян тієї чи іншої спільноти. Навчальні предмети традиційного конфесійного виховання носять назву «Релігія», «Вивчення Біблії», а позаконфесійні – «Світогляд», «Етика», «Релігієзнавство», «Людина і навколишній світ» та інші (досвід Великої Британії, Швейцарії, Швеції, Норвегії) [7].

Серед усіх вищеперерахованих країн Швейцарська Конфедерація відзначається особливо високою якістю освіти на основі полікультурності та релігійної толерантності, активною участю в міжнародних екуменічних проектах, а також академічних та наукових мережах. Тому досвід організації релігійної освіти в цій країні заслуговує особливої уваги та дослідження.

Повна свобода совісті та віросповідання були встановлені у Швейцарії після редагування Конституції у 1874 році (ст. 15). З того часу вона успішно реалізується на практиці [див. http://www.concourt.am/armenian/legal_resources/world_constitutions/constit/swiss/swiss--r.htm].

Уряд періодично вживає заходів стосовно окремих проявів антисемітизму чи інших проявів дискримінації. Але такі інциденти не мають систематичного характеру, знаходять своє вирішення в режимі захисту правопорядку та громадського спокою.

Швейцарське суспільство здавна використовує виховний потенціал релігії, звертаючись до християнської концепції духовно-морального виховання та багатовікового європейського досвіду поєднання виховного впливу світської й духовної систем освіти. На сьогодні накопичено багаторічний досвід поєднання зусиль різних релігійних течій і конфесій для духовно-морального виховання школярів, професійної підготовки

педагогічних кадрів релігійного спрямування, укладання програм, підручників, релігійних курсів.

Протягом навчання в середній школі учні засвоюють основні поняття про віру та її місце в житті, систему духовних цінностей і пріоритетів, форми і способи соціальної поведінки, мотивовані сповіданням віри.

У Швейцарії існує значна кількість приватних навчальних закладів, які були засновані католицькими релігійними громадами. У великих містах існують школи, функціонування яких забезпечують іудейські громади. Також існують освітні проекти для мусульманської молоді [22].

У Швейцарській Конфедерації вивчення релігії та релігійне виховання будується цілком на добровільній основі [21, 22]. Це стосується не лише учнів, батьки яких можуть обрати будь-який варіант релігійного або безрелігійного етичного навчання відповідно до своїх переконань, але і вчителя, який викладає предмет відповідно до власного світогляду та має право відмовитися від викладання, якщо це суперечить його переконанням [22].

Діти можуть знайомитись із релігією ще в дошкільному закладі (такий варіант обирають віруючі батьки, які практикують норми своєї віри в повсякденному житті та бажають долучити своїх дітей до духовної традиції).

У школі діти можуть обрати одну з трьох моделей релігійного навчання, які пропонує школа: конфесійна освіта (Confessional Education, Konfessionsgebundener Unterricht); міжрелігійна освіта (Interreligious Education); релігієзнавство (Religionskunde) [22].

Конфесійна модель релігійної освіти орієнтована на конкретну релігійну традицію, представники якої бажають виховувати своїх дітей у відповідно до віри. Викладачі обов'язково мають бути представниками цієї релігійної традиції: і вчитель, і учень ідентифікують релігійну традицію як власну.

Міжрелігійна модель освіти зазвичай пропонується для класів, у яких навчаються представники кількох віросповідань. Заняття проходять в атмосфері міжрелігійного діалогу, участь у якому формує досвід толерантності та міжконфесійної злагоди, що є важливою компетенцією та соціальною навичкою.

Релігієзнавча модель передбачає, що у світі є значна кількість нерелігійних людей. Для цієї моделі характерно, що світові релігії розглядаються як культурний феномен. При цьому релігія та релігійність можуть трактуватись як у позитивній, так і в негативній коннотації.

Варто зазначити, що остання модель є новітньою для країн Західної Європи.

У більшості європейських країн релігійна освіта є складовою навчальної програми в державних школах. Найавторитетнішою організацією, яка досліджує питання релігійної освіти, є ISREV (International Seminar on Religious Education and Values), засновником якої є один із основоположників сучасної релігійної освіти Дж. Халл (John Hull). Отже, на

підставі дослідження проблематики релігійної освіти у Європі Дж. Халл констатує існування трьох концептуальних моделей [20]:

1) викладання/навчання всередині (або для) релігії (teaching/learning into religion);

2) викладання релігії (наука про релігію) (teaching about religion);

3) викладання з точки зору релігії (teaching from religion).

Перша модель (teaching/learning into religion) передбачає глибоке вивчення віровчення та традицій однієї конкретної конфесії, релігійну соціалізацію. Така освіта надається в навчальному закладі, хоч вважається, що таке навчання повинно бути справою сім'ї чи релігійних громад.

Друга модель (teaching about religion) передбачає отримання знань і наукових відомостей про релігію, її вплив на соціальне середовище, практику релігійного життя, мотиви та цінності. Релігія виступає в цій моделі пасивним об'єктом вивчення.

Третя модель (teaching from religion) надає змогу ознайомитись із відповідями, які дає релігійне віровчення, на основні світоглядні та моральні питання; допомагає учням у виробленні власних поглядів за допомогою рефлексії. Така модель допомагає вибудувати діалогову взаємодію з релігією.

На нашу думку, класифікація концептуальних моделей релігійної освіти, подана Дж. Халлом, має умовний характер, оскільки зазвичай релігійне навчання в європейських країнах включає в себе всі три складові та є елементом єдиного процесу – виховання.

Отже, досвід релігійної освіти в навчальних закладах країн Європи дозволяє зробити такі висновки:

- зміст та форми релігійної освіти в різних країнах Європи склалися під впливом конкретних обставин, що визначають моделі релігійної освіти;
- існуючі моделі релігійної освіти відіграють суттєву роль у процесі формування духовно-моральних якостей та самоідентифікації громадян сучасних європейських держав.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Соціалізація і формування духовно-моральних цінностей особистості (як основи світогляду) відбувається в середовищі, у якому існує взаємодія різних факторів суспільного життя. Релігійна освіта відіграє суттєву роль у цих процесах, про що свідчить вітчизняний та європейський досвід.

Визначальний вплив на результативність формування духовно-моральних цінностей людини справляють різні соціальні інститути, взаємодія яких створює умови для успішної реалізації особистості.

Існуючі моделі релігійної освіти в навчальних закладах Європи відображають максимальний спектр суспільного запиту. Вони надають можливість побудувати процес релігійної освіти з урахуванням викликів сучасного світу.

В українському суспільстві об'єктивно існує потреба в такій організації освітнього процесу, яка би створювала належні умови для передачі знань релігійного характеру, формування досвіду духовно-морального виховання, творчої, культурної діяльності.

Дослідження зазначеної проблематики створює умови для формування моделі релігійної картини суспільства сучасності та майбутнього.

ЛІТЕРАТУРА

1. Биченко, А., Міщенко, М. (2008). Проблема релігійного навчання та виховання дітей і молоді в Україні очима громадян. *Національна безпека і оборона*, 8 (68), 3–25. Режим доступу: http://razumkov.org.ua/uploads/journal/ukr/NSD68_2005_ukr.pdf [Bychenko, A., Mishchenko, M. (2008). Problem of religious education of children and youth from the point of view of citizens. *Natsionalna bezpeka i oborona*, 8 (68), 3–25. Retrieved from: http://razumkov.org.ua/uploads/journal/ukr/NSD68_2005_ukr.pdf].
2. Вульфсон, Б. Л. (1999). *Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века*. М.: Изд. УРАО [Vulfson, B. L. (1999). *Strategy of education development in the West at the turn of the XXI century*. URAO Publishers].
3. Гараджа, В. И. (1999). О преподавании религии. *Вопросы философии*, 3, 28–31 [Haradzha, V. I. (1999). About teaching religion. *Philosophy questions*, 3, 28–31].
4. Євтух, М. Б., Волощук, І. С. (2008). Модернізація навчального процесу у контексті переосмисленого усвідомлення віри і знань. *Філософія освіти*, 1–2 (7), 255–259 [Evtukh, M., Voloshchuk, I. (2008). Modernization of the educational process in the context of rethinking of belief and knowledge. *Philosophy of Education*, 1–2 (7), 255–259].
5. Еленський, В. Є. (2001). Релігійне навчання й виховання в законодавствах та освітніх системах західноєвропейських країн. *Людина і світ*, 11–12, 32–36 [Yelenskii, V. (2001). Religious education of the legislative and the executive bodies in the field of the security. *Liudyna i Svit Publishers*, 11–12, 32–36].
6. Козырев, Ф. Н. (2005). *Религиозное образование в светской школе*. СПб.: Апостольский город [Kozyrev, F. N. (2005). *Religious education in the secular school*. SPb.: Apostolskii horod].
7. Куик, Э. (2013). *Религиозное образование в школах Европы. Ситуация и тенденции*. К.: Дух і літера [Kuik, E. (2013). *Religious education in schools of Europe. Situation and trends*. K.: Spirit and Letter].
8. Лавриченко, Н. М. (2002). Школа і релігія в третьому тисячолітті: Європейський контекст: [Про релігію у школі в європейських країнах]. *Шлях освіти*, 4, 19–23 [Lavrychenko, N. M. (2002) School and religion in third millenium: the European context. *Shliakh osvity*, 4, 19–23].
9. Колодний, А. М., Лобовика, Б. О. (Ред.) (1996). *Релігієзнавчий словник*. К.: Четверта хвиля [Kolodnyi, A., Lobovyk, B. (Eds.) (1996). *Religious Dictionary*. Chetverta Khvylya [Fourth Wave].
10. Сбруева, А. А. (2004). *Порівняльна педагогіка*. Суми: ВТД «Університетська книга» [Sbrueva, A. A. (2004). *Comparative education*. Sumy: University Book Publishers].
11. Сухомлинська, О. В. (2006). *Духовно-моральне виховання дітей та молоді: загальні тенденції й індивідуальний пошук*. К.: Добро [Sukhomlynska, O. V. (2006). *Spiritual and moral education children and youth: general trends and individual research*. K.: Dobro].

12. Сухомлинська, О. В. (2002). Концептуальні засади формування духовності особистості на основі християнських моральних цінностей. *Шлях освіти*, 4, 14 [Sukhomlynska, O. V. (2002). Conceptual bases of formation of spiritual identity based on Christian moral values. *Shliakh Osvity*, 4, 14].
13. Таратайцев, З. З. (2001). Релігійне виховання в освіті європейських країн. *Шлях освіти*, 2, 25–29 [Tarataitsev, Z. (2001). Religious education in European education. *Shliakh Osvity*, 2, 25–29].
14. Таратайцев, З. З. (2001). Релігійне виховання в умовах демократизації освіти в країнах Європи. *Педагогіка толерантності*, 2, 23–27 [Tarataitsev, Z. (2001). Religious education in conditions of democratization of education in European countries. *Pedagogics of tolerance*, 2, 23–27].
15. Тимчик, О. А. (2000). Проблема релігійного виховання на початку XX століття. *Початкова школа*, 8, 55–56 [Tymchyk, A. (2000). The problem of religious education in the early twentieth century. *Pochatkova shkola*, 8, 55–56].
16. Чупилко, Г. Р. (2003). Роль церкви у становленні освіти в Україні (Історичний аспект). *Рідна школа*, 4, 74–76 [Chupylko, H. (2003). The role of the church in the development of education in Ukraine. *Ridna Shkola*, 4, 74–76].
17. Шейко, В. М. (1999). *Вища освіта в країнах Заходу: соціальні та етичні аспекти*. Харківська державна академія культури [Sheiko, V. M. (1999). *Higher education in the countries of the West: social and ethical aspects*. Khrakiv State Academy of Culture].
18. Debray, R. (2002). *L'Enseignement DuFait Religieux Dans L'Ecole Laïque*. Paris, Odile Jacob.
19. Heimbrock, H-G., Scheilke, C. T., Schreiner, P. (2001). *Towards Religious Competence*. Muenster, LIT.
20. Hull, J. (2001). *Religious Education in Westren Pluralistic Societies: Some General Considerations*, unpublished paper Istanbul.
21. *Religion and the Secular State in Switzerland*. Rene Pahud de Mortanges. Retrieved from: <http://www.iclrs.org/content/blurb/files/Switzerland.1.pdf>
22. *Religious Education in Switzerland as a Field of Work for the Study of Religions: Empirical Results and Theoretical Reflections*. Katharina Franka and Christoph Bochingerb. Retrieved from: http://www.religion.uni-bayreuth.de/de/Personen_und_Kontakt/Professoren/Bochinger_Christoph/Publikationen/Numen-2-2008_Frank_Bochinger.pdf

РЕЗЮМЕ

Тарабан Юрий. Характеристика моделей религиозного образования Украины и стран Европы.

Статья посвящена характеристике основных моделей религиозного образования в Украине и странах Европы. На основе анализа теоретических исследований дана характеристика базового понятийно-терминологического аппарата, основных тенденций религиозного образования в Украине и странах Европы. Опираясь на данные отечественных и зарубежных исследований, описаны основные модели религиозного образования, которые реализуются в рамках современного отечественного и европейского образования, механизмы формирования духовно-нравственных ценностей и убеждений.

Ключевые слова: концептуальные модели, образование, религиозное образование, воспитание, религия, духовность, мораль, формирование личности.

SUMMARY

Taraban Yurii. Characteristics of models of religious education in Ukraine and European countries.

The article under consideration is about the implementation of religious education in Ukraine and European countries. There are such countries where the majority of the population traditionally profess Catholicism like: Italy, Spain, Portugal, Ireland, Poland; Protestantism in Denmark and Norway and Orthodox in Greece, Bulgaria, Romania. In all of these countries the faith is deeply rooted in cultural and everyday life. It is important to notice that in the majority of European countries religious education is part of curriculum in public schools.

It has been said that already existing models of religious education in education institutions in Europe reflect on the maximum range of public inquiry which means that they provide an opportunity to build the process of religious education, taking into account the challenges of modern world.

Mentioning the Ukrainian society, there is an objective, needed for the organization of the educational process, which would create the proper conditions to implement the religious knowledge to form the experience of spiritual and moral education, to build creative and cultural activities.

Basic models of religious education in Ukraine can be defined as historical and culturological, catechetical and theological, moral and ethical. The main argument for implementing religious education and beliefs into the public education is the emphasis on human rights. The European community is convinced that a regular school should be pluralistic and the subjects for study which contain elements of religion can be based on the partnering relationships between confessions, states and churches trough the conversation with parents and students.

Talking about Switzerland, the quality of education is high. It is based on multiculturalism and religious tolerance, active participation in international and ecumenical projects as well as the international academic and research networks.

Key words: conceptual models, education, religious education, religion, spirituality, morality, formation of personality.

РОЗДІЛ II. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

UDC 81.24 (73)

Iryna Biletska

Pavlo Tychyna Uman State

Pedagogical University

ORCID ID 0000-0002-3372-9100

DOI 10.24139/2312-5993/2017.06/038-048

STUDENT MULTICULTURAL EDUCATION WHILE MASTERING A FOREIGN LANGUAGE

In our article we attempt to reveal the potential of a foreign language as an academic subject in the realization of student multicultural education in higher pedagogical educational establishments. There was used a complex of general sciences methods according to the aim of the article: analysis (historiographical, comparative, retrospective), synthesis, abstraction, generalization, analogy for consideration of the development history of formation and theoretical issues of language education and practice of teaching foreign languages.

Multicultural education is seen as a complex, multidisciplinary concept that combines a variety of approaches to addressing the cultural heterogeneity of society and is an integral part of general education in most countries of the world. It is revealed that foreign language is an important means of multicultural education of student youth, formation of a culture of inter-ethnic relations of students in the conditions of state orientation on establishment of all-round contacts with peace-loving countries of the world. The effectiveness of multicultural education while teaching foreign languages in higher education institutions is ensured under the following conditions: involving students in learning and communication activities aimed at supporting the implementation of standard microfunctions (establishing social relationships, motivations, expressing attitudes, assisting in communication, etc.) and macrofunctions (description, narration, commentary, beliefs, etc.) in popular fields for young people which are primarily public (social-domestic, sociocultural, public and political), educational and personal; problem-thematic orientation of the subject-based communication content; using interactive methods in student learning and communication activities; special selection of linguistic and speech material based on regional studies to be included in the education process.

Further researches of the problem will consist in determining the content, technologies of student multicultural education while mastering a foreign language, the study of foreign experience in promoting multicultural education among the youth in higher education institutions.

Key words: *multicultural education, foreign language, student, higher educational establishments, culture of interethnic relations.*

Introduction. An important condition for the preservation of democracy, civil peace, national and international well-being is an awareness of the value of one's own and other nations' culture. Multicultural education being rather influenced by national culture may significantly contribute to understanding a cultural diversity of the world, preserving and strengthening cultural values, norms, patterns of behaviour and forms of activity.

As a result of democratic transformations in Ukraine, one can observe two prevailing trends, namely, on the one hand – the revival of national consciousness, Ukrainian culture and language, and on the other hand – the striving for integration in the global and European community, which provides certain orientation toward multicultural education.

Thus, the globalization of society, an individual's readiness for rapid adaptation to multicultural world that is always changing, increases interest in foreign language education as an important tool of human life in a multicultural community of people.

Multicultural education is a relatively new branch of scientific pedagogical knowledge and educational practice, however, it provokes a significant interest in sociopolitical leaders and scholars. This is, primarily, due to acute conflicts that occur between nations, ethnic, religious and other communities at both country and global levels.

Culture and language constantly interact to create a phenomenon of a unique unity. The main way of communication between people is verbal communication. Language has a wide arsenal of tools to express national-specific information, which is why it may be used as a source of comprehending unique cultures of different people. A foreign language as an academic discipline is extremely important while preparing students for a multicultural and multilingual world.

Analysis of relevant research. In modern philosophical, pedagogical and political literature along with the term “multicultural education” there can be found the term “polycultural education”, “intercultural education”, “transcultural education”, and they have been borrowed by the national pedagogy from the West, where since the 1970s they became the subject of controversions and bases for certain political decisions.

In many works of native and Russian scholars more focus is placed on the characteristics of philosophical and ideological foundations of modern education reforms in developed countries, the peculiarities of development and implementation of national and multicultural education policy (N. Abashkina, V. Andrushchenko, T. Koshmanova, M. Krasovitskyi, M. Kul'taieva, N. Lavrychenko, M. Leshchenko, A. Liferov, V. Lutai, Z. Malkova, V. Mitina, L. Pukhovska, A. Radionova, A. Romanovskyi, I. Rusnak, K. Salimova, O. Sukhomlynska, A. Valytska, V. Zhukovskyi, I. Ziaziun).

There are many famous foreign researches that have conducted an analysis of general approaches to multicultural education and foreign languages learning reformation (S. Banks, S. Beukelman, S. Chaffee, S. Davis, S. Friedman, R. Garcia, X. Gruber, A. Maslow, A. Milsom, S. Moon, E. Polloway, A. Samuel).

Undoubtedly, they form a profound theoretical basis for the researches on the problem of multicultural education, which is particularly relevant within pedagogical thought at the present stage of our country's development.

Aim of the Study. In our article we attempt to reveal the potential of a foreign language as an academic subject in the realization of student multicultural education in higher pedagogical education institutions.

Research Methods. There was used a complex of general sciences methods according to the aim of the article: analysis (historiographical, comparative, retrospective), synthesis, abstraction, generalization, analogy for consideration of the development history of formation and theoretical issues of language education and practice of teaching foreign languages.

Results. The conducted analysis of scientific sources confirms the existence of various definitions of the term “multicultural education” offered by a wide range of scholars, namely, from educators to lawyers. So it is natural that they all have different views when discussing an ethnic diversity and cultural pluralism. Some of them are based on cultural characteristics of various groups, while others emphasize social problems (in particular, related to harassment, political power and redistribution of economic resources). Some researchers single out only human skin colours, and others include all the major groups. There are those definitions that limit multicultural education with the characteristics of local schools, however, others provide the directions of the school reform in all the fields, regardless of their peculiarities. These types of multicultural education set different goals: beginning from filling textbooks with more information about the various groups to struggling with racism, complete reconstructing of the school system and reforming of society to make schools more culturally balanced.

Much attention has been paid to the problem of multiculturalism by Ukrainian and Russian scholars. In the broadest sense, under multiculturalism or cultural pluralism our researchers understand “the principles of coexistence of ethnic and cultural communities based on the foundations of democracy, namely, the coexistence within a country of many cultures, provided that none of them are dominant”. The realization of those problems associated with the forming of cultural pluralism, actualizes the forming of cross-cultural consciousness that is “a holistic sustainable sociopsychological entity which includes tolerance, respect for others’ views, cultures, religions, the ability to communicate and adapt in a multicultural environment” [3].

V. Bolharina and I. Loshchenova interpret the concept of multiculturalism “as an element of general culture, the core of which includes knowledge of the cultures’ peculiarities all over the world, the ability to take the best in them and thus enrich their own culture” [3]. Without denying the expediency of this approach, V. Boichenko draws attention to its certain limited nature, that is reduced to pure knowledge of cultural heritage in the narrow sense [1].

Analyzing the most common concept of multiculturalism today, I. Loshchenova indicates that their main task is the development of cognitive and non-verbal skills that allow to contact with other cultures and their carriers. The scholar views multicultural education as a mechanism needed to enhance a level of

erudition and success achievement in a multicultural environment and singles out four functions:

- 1) forming students' views on the diversity of cultures and their interconnection;
- 2) comprehending the importance of cultural diversity for personal self-realization;
- 3) forming a positive attitude towards cultural differences;
- 4) developing interaction skills between carriers of different cultures based on tolerance and mutual understanding [4].

The participants of the conference on "Multicultural Education in Ukraine", held in 1999, note that multiculturalism is "a principle of functioning and coexistence of different ethnic and cultural communities within a certain society that are aware of their own identity that ensures their equal rights, tolerance and naturalness of the connection with a wider cross-cultural community, mutual enrichment of cultures as well as presence and recognition of a common national system of norms and values that form the basis for civic consciousness of every member of society" [5].

According to O. Hahanova, a modern definition of the term "multicultural education" seems to be not so felicitous as it is limited to national, racial and ethnic culture and is viewed through the prism of a tolerant attitude towards other cultures, forming knowledge of differences and similarities between them. At the same time, a social group, a dialect speaking group, sexual minorities are seen as normal variations within a single culture and are not related to multicultural education [2].

In the context of the problem raised, it is necessary to apply to the experience of American scholars who have accumulated powerful achievements in multicultural education. Thus, they proposed such an interpretation of the term "multicultural education": it is a humanistic concept based on the promotion of cultural diversity, human rights, social justice and alternative lifestyle choice for all the people [7].

In 1972, the American Association of Colleges for Teacher Education (AACTE) through its newly established Commission on Multicultural Education adopted the formulation of multicultural education, which became the basis of teacher education. It was as follows, "multicultural education is a type of education, based on the pluralism of cultures. It orients schools toward cultural enrichment of all the children and adolescents, development of such programs that may be used for the preservation and enhancement of cultural pluralism; recognizes the differences in culture as a fact of life in American society, affirming that cultural diversity is a valuable resource that should be preserved and strengthened; is based on knowledge and understanding of differences in culture. The most important is the recognition of differences in culture of different people, and the effective educational program makes the equality of cultures real" [6].

It is obvious that this concept encompasses all the children and is addressed to both cultural differences and ethnic content. As it is further noted in the formulation, it includes the promotion of multiculturalism, multilingualism and multidialectism. In such a way bilingualism is supported.

In our study, we adhere to the interpretation of multicultural education as a process of deliberate and systematic forming and development of ideology, beliefs and feelings of an individual, that is based on the recognition of cultural diversity and enriches their feelings, forms a special attitude towards the surrounding world and people in it and is accompanied by perception and understanding of vital paradigms of reality, transformation of external cultural senses in the internal moral and ethical world.

The construction of the content of multicultural education is based on the general-didactic theory of the three-component composition of general education. Proceeding from this theory, the four-component structure of the content of multicultural education is built-up: the student's orientation towards cultural self-determination as a condition for understanding and entering into the multicultural environment; enriching the individual concept of the individual with the basic concepts that determine the diversity of the world; education of an emotionally positive attitude to the cultures diversity; formation of intercultural communication skills.

When selecting the content of multicultural education, it is necessary to take into account:

- socio-cultural environment of students;
- individual interests of students concerning questions of the multicultural society as a whole or separate socio-cultural groups;
- changing socio-cultural situation in the region (processes of convergence of countries, ethnic and confessional groups);
- ethnic and socio-economic features of a particular region.

Proceeding from the objectives of multicultural education, all the variety of methods used can be divided into four groups: methods of actualization of cultural self-determination and goal-setting of students; methods of obtaining new knowledge, practical skills and skills of interaction with subjects of the multicultural society; reflexive methods; methods of modeling and designing in the field of culture.

Technologies of multicultural education provide for the attitude to education as a cultural process, the driving forces of which is the dialogue and cooperation of its participants, the attitude to the education institution as a holistic multicultural space, where cultural prototypes of the multicultural society are reproduced. The main task of updating cultural self-determination can be achieved as a result of the use of conversations, discussions, the formation of dialogue methods of communication, based on respect for various cultures and traditions of different people, people

through languages and cultures, denial of negative stereotypes in relation to any culture, teaching students to critical thinking.

When selecting forms of educational activity, one should rely on feedback from students, which can be organized through dialogue forms of work – seminars, conferences, colloquia, etc. One of the main requirements in this case is creation of comfortable conditions that exclude distrust and emotional and moral stress, as well as the use of opportunities of cultural and educational environment.

The effectiveness of multicultural education is achieved if:

- 1) the concept of multicultural education was developed;
- 2) the content of multicultural education, based on the principles of scientific, humanization, interdisciplinarity, nature and culture of compliance was defined;
- 3) the model was proposed and the scientific and methodological support of multicultural education in education institutions of different types was provided;
- 4) the methods and pedagogical technologies of multicultural education, which take into account the need to orient students to understand and perceive the manifestations of carriers of another culture were developed;
- 5) developed criteria and levels of readiness for effective intercultural interaction in the conditions of the modern multicultural world.

So, multicultural education is a complex, multidimensional concept that combines a variety of approaches to solving the problems associated with cultural heterogeneity of society and is an integral part of general education in most countries in the world.

Undoubtedly, the basis of the formation of a multicultural personality is multilingualism, which is considered by us as an effective tool for the training of the younger generation in a context of interconnected world. In this regard, understanding the role of languages in the modern world poses the question of raising the level of language training.

A foreign language is an important means of student's multicultural education, forming a culture of international relations between students under the conditions of the state orientation toward establishing extensive contacts with peaceful countries. In fact, the need for communication and cooperation between different countries and people is significantly increasing. Therefore, communicative competences of individuals became an unalterable means of international communication at the beginning of the 21st century. The time had come when Ukrainian society felt the urgent need for specialists in various fields who would have a command of at least one of the most common languages in the world, effectively use it to exchange information, establish professional contacts, reach an agreement in the dialogue of cultures.

The analysis of pedagogical literature and normative documents proves that at the beginning of the 21st century they are reconsidering the goals of

foreign language teaching, and one of the main goals is to form a sociocultural competence of young generations.

The goal of multicultural education when teaching a foreign language is to develop cross-cultural literacy, interest and respect for foreign language culture, so that students may be open to other cultures, develop the ability to conduct “a dialogue of cultures” as well as their national identity. This goal involves the implementation of specific objectives, namely:

- 1) comprehensive mastering of one's own culture, which is an essential condition for integration in other culture;
- 2) forming a positive attitude towards cultural diversity of other people;
- 3) providing conditions for students' integration in a foreign language culture;
- 4) forming a feeling of respect for the unique culture of other people, tolerance to unusual behaviour, flexibility in alternative decision-making and lack of high expectations from communicating with representatives of other cultures;
- 5) educating young generations through the prism of humane international communication.

Thus, the concept of “teaching language” in modern higher education is being gradually developed into the concept of “teaching language and culture” under the influence of numerous linguistic and sociocultural factors.

The development of an ability to communicate at the intercultural level should be facilitated by due planning of each class as potential, interesting and informative. It has to immitate the communication of students with speakers of a certain language, first of all, with foreign peers, so that young people may better imagine practical and life prospects of mastering a new language. This will significantly increase their speech intention. Therefore, as noted by modern psychologists and educators, a special role in the process of teaching a foreign language to students plays motivation, which varies in different periods of life. In the course of personality development, certain transformation takes place. Based on some motives, other ones are formed, there appear contradictions between them, the ratio of prevailing motives is changed.

We would like to characterize the subject-based potential of a foreign language as for student multicultural education, grounded on forming of their multicultural competence. It must be noted that recently there has been increasing attention of scholars to the phenomenon of multicultural and sociocultural competence as one of the indicators of the personality readiness for intercultural communication. Quite widely discussed is the problem of their forming while teaching foreign languages (N. Hez, O. Kolominova, Z. Kornaieva, T. Opanasenko, O. Pervak, V. Redko, N. Salanovych, V. Skalkin, V. Topalov).

Considering the multicultural component in the broad sense, we can state that it includes regional and linguoregional knowledge. Regional knowledge

includes encyclopedic and background knowledge as well as the realities of those countries, whose language is being studied. Linguoregional knowledge requires the knowledge of vocabulary that is typical for the cultural sphere of this country and presents it with the help of language units semantics.

In Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University teachers of the Foreign Languages Department provide multilevel learning to foreign languages, aimed at mastering intercultural communication among students and the ability to relate language resources to specific spheres, situations, conditions and communication tasks. Together with the practical purpose learning communication, language education implies the implementation of educational goals. The implementation of the educational potential of foreign language learning is manifested in the readiness of students as the future specialists to facilitate the establishment of intercultural and scientific relations, to represent their educational institution, the country at international conferences, and respect the spiritual values of other countries and people.

The following modern technologies are used in the foreign language classes for effective and efficient multicultural education:

- developmental learning;
- problem training;
- multilevel training;
- collective learning system;
- project teaching method;
- information and communication technologies;
- health saving technologies.

Currently, the introduction of a personal computer, multimedia technology and the global Internet network affects the education system, causing significant changes in the content and methods of teaching foreign languages.

A modern teacher is faced with the problem of finding a new pedagogical tool. In modern conditions, taking into account the great interest of students in information technologies, the use of computers contributes to the development of motivation and increasing cognitive interest in learning a foreign language.

The main purpose of using modern pedagogical technologies in foreign language teaching is to move from subject-oriented learning, aimed at transferring the content of this subject area, to learning aimed at developing the student, to form his motivational sphere, an independent style of thinking, independence, to stimulate his cognitive activity and improving the quality of knowledge.

Any pedagogical technology, correctly used, allows to shorten the path to multicultural education, save time and effort, to conduct a lesson more efficiently and interestingly.

Multicultural education, that is provided during all the years of mastering foreign languages, is oriented toward training students for intercultural communication, their understanding of the specifics of the national picture of

the world. Foreign languages programmes traditionally cover the knowledge of culture, history, geography, way of life and political system of the country whose language is being studied, namely, all the aspects of social and cultural peculiarities.

Based on the current processes taking place in education, the multicultural component of foreign languages teaching should ensure:

- 1) mastering the means of oral and written transmission of information by the representatives of culture or subculture;
- 2) forming skills of verbal and non-verbal behaviour;
- 3) studying the national culture (science and art, history and traditions, as well as national parks, historic reserves, etc.) of the country whose language is being studied.

As a result of studying a foreign language, students are to obtain such multicultural qualities as tolerance to representatives of other cultures; informational impartiality; ideological neutrality; life orientation and practical direction; empathy and perception of what belongs to others; the ability to compare cultural phenomena inherent in the people whose language is being studied and their own people.

According to the foreign language programs offered by higher pedagogical educational establishments, multicultural education should be based on mastering the knowledge of society and culture of a community or communities of the country, whose language is being studied within topics of situational communication related to the following aspects:

- daily life;
- living conditions;
- interpersonal relationships;
- values, ideals, behavioural norms;
- social rules of conduct;
- ritual behaviour;
- the ability to combine both national and foreign cultures within the content of the programme;
- the ability to define and use different strategies for interaction with representatives of other cultures;
- rules on starting a conversation;
- courtesy rules;
- expressions of folk wisdom.

Conclusions. Thus, the effectiveness of multicultural education while teaching foreign languages in higher education institutions is ensured under the following conditions:

- 1) involving students in learning and communication activities aimed at supporting the implementation of standard microfunctions (establishing social relationships, motivations, expressing attitudes, assisting in communication,

etc.) and macrofunctions (description, narration, commentary, beliefs, etc.) in popular fields for young people which are primarily public (social-domestic, sociocultural, public and political), educational and personal;

2) problem-thematic orientation of the subject-based communication content;

3) using interactive methods in student learning and communication activities;

4) special selection of linguistic and speech material based on regional studies to be included in the education process.

Further researches of the problem will consist in determining the content, technologies of student multicultural education while mastering a foreign language, the study of foreign experience in promoting multicultural education among the youth in higher education institutions.

REFERENCES

1. Boichenko, V. V. (2006). *Multicultural education of primary school pupils in the education process at school*. (PhD thesis). Uman.
2. Committee on Multicultural Education. (2002). *Educators' preparation for cultural and linguistic diversity: a call to action*. Retrieved from: <http://aacte.org/pdf/Programs/Multicultural/culturallinguistic.pdf>.
3. Dmitriev, H. D. (1999). *Multicultural education*. M.: Narodnoie obrazovaniie.
4. Hahanova, O. K. (2005). Multicultural education in the USA: theoretical principles and content. *Pedagogy*, 1, 86–96.
5. Loshchenova, I. F. (2002). Development of the idea of multicultural education in the global pedagogical thought. *Pedagogy and psychology*, 1–2, 71–72.
6. *No one model American: a statement of multicultural education*. (1972). Washington: American Association of Colleges for Teacher Education.
7. *Multicultural education in Ukraine*. (1999). Kyiv.
8. Pshenychna, L. (2017) Ensuring quality of higher education in the context of implementation of law of Ukraine "On higher education". *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 2, 113–129.

РЕЗЮМЕ

Білецька Ірина. Полікультурна освіта студентів у процесі вивчення іноземної мови.

У статті поставлено за мету розкрити потенціал іноземної мови як навчальної дисципліни у здійсненні полікультурної освіти студентів вищих закладів педагогічної освіти. Полікультурна освіта розглядається як складне, багатоаспектне поняття, яке поєднує різноманітні підходи до вирішення проблем, пов'язаних з культурною неоднорідністю суспільства, і є невід'ємною складовою загальної освіти в більшості країн світу. З'ясовано, що іноземна мова є важливим засобом полікультурної освіти студентської молоді, формування культури міжнаціональних взаємовідносин студентів в умовах державної орієнтації на встановлення всебічних контактів із миролюбними країнами світу.

Ключові слова: полікультурна освіта, іноземна мова, студент, вищий навчальний заклад, культура міжнаціональних відносин.

РЕЗЮМЕ

Билецкая Ирина. Поликультурное образование студентов в процессе изучения иностранного языка.

В статье поставлена цель раскрыть потенциал иностранного языка как учебной дисциплины в реализации поликультурного образования студентов высших учебных заведений педагогического профиля. Поликультурное образование рассматривается как сложное, многоаспектное понятие, которое объединяет различные подходы к решению проблем, связанных с культурной неоднородностью общества, и является неотъемлемой частью общего образования множества стран мира. Выясняется, что иностранный язык является важным средством поликультурного образования студенческой молодежи, формирования культуры межнациональных взаимоотношений студентов в условиях государственной ориентации на установление всесторонних контактов с миролюбивыми странами мира.

Ключевые слова: поликультурное образование, иностранный язык, студент, высшее учебное заведение, культура межнациональных отношений.

УДК 378.016:7

Оксана Гаврилюк

Вінницький державний педагогічний університет

імені Михайла Коцюбинського

ORCID ID 0000-0002-0016-1547

DOI 10.24139/2312-5993/2017.06/048-057

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ХУДОЖНЬОЇ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті висвітлено основні положення психолого-педагогічних наукових досліджень проблеми професійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої творчої діяльності в педагогічних коледжах. Проведено теоретичний аналіз сутності та актуальності даного процесу у наукових працях учених різних історичних етапів. Визначено умови професійної готовності до художньо-творчої діяльності. Обґрунтовано доцільність професійної творчої готовності майбутніх фахівців, з'ясовано зміст понять «готовність», «професійна готовність», «художньо-творча діяльність». Визначено перспективи подальших наукових досліджень у пошуку найбільш оптимальних шляхів вирішення проблеми професійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до художньо-творчої діяльності.

Ключові слова: готовність, професійна готовність, умови готовності, готовність до професійної діяльності, майбутній учитель музичного мистецтва, творча особистість, художньо-творча діяльність, мистецтво.

Постановка проблеми. Сучасні освітні вимоги щодо організації навчального процесу у вищих педагогічних закладах, зокрема в педагогічних коледжах, потребують розробки новітніх технологій професійної підготовки висококваліфікованих спеціалістів, спроможних

задовільнити державні потреби та запити вдосконалення професійної діяльності вчителів.

У державних документах національної програми «Освіта» (Україна XXI століття), Державній національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності визначається один із стратегічних напрямів – створення умов для формування творчої особистості майбутнього вчителя, його природних задатків і можливостей в освітньому процесі.

Відповідно до поставлених вимог до особистості вчителя музичного мистецтва, його здатності використовувати набутий досвід у самостійній практичній творчій діяльності згідно із загальнолюдськими художньо-естетичними, мистецькими цінностями та світоглядними позиціями виникає необхідність створення відповідних умов для формування професійної готовності майбутнього спеціаліста, що забезпечить цілеспрямований розвиток творчого потенціалу студента, сприятиме використанню власних творчих здібностей та мистецького досвіду у вирішенні нестандартних професійних завдань.

Художньо-творча діяльність в даному аспекті виступає як процес, у якому домінують елементи самореалізації, практичного спрямування навчання, інтеграції спеціальних знань, умінь та навичок та стає необхідною передумовою особистісного та професійного становлення фахівця.

Формування майбутнього спеціаліста в галузі мистецтва в контексті вимог сьогодення – різноаспектне та складне завдання, пов'язане зі специфікою музично-педагогічної діяльності і для сучасної теорії та практики стає особливо актуальною проблемою.

Потреба в перетвореннях змісту системи підготовки майбутніх учителів до художньої творчої діяльності обумовлена необхідністю проведення даного дослідження на основі психолого-педагогічних аспектів.

Аналіз актуальних досліджень. Дослідженням готовності до педагогічної діяльності займалися В. Сластьонін, Д. Узнадзе, О. Тутолмін, П. Горностай, Т. Іванов, К. Дурай-Новакова, С. Максименко, О. Пелех. Проблеми професійного становлення та розвитку особистості студентів вищої школи відображені в наукових працях А. Алексюка, І. Зязюна, Н. Кузьміної, В. Сластьоніна, В. Слюсаренка, В. Ільїна. Питаннями педагогічної творчості майбутніх спеціалістів займалися Т. Бажутіна, М. Нікандров. Слід спиратися на наукові дослідження природи творчості О. Лука, В. Моляко, Я. Пономарьова, О. Тихомирова, К. Роджерса та ін., формування творчої особистості Г. Костюка, О. Леонтьєва, К. Платонова, С. Рубінштейна та ін. Наукові праці О. Брушлинського, І. Дьякова, О. Леонтьєва, А. Нечаєва, А. Петровського, Я. Пономарьова, В. Пушкіна, О. Тихомирова, П. Якобсона визначають творчість саме як вид людської діяльності, здатної вносити щось нове в педагогічний процес. Педагогічні

основи художньої творчої діяльності, як складової професійно-педагогічної готовності майбутнього вчителя, вивчали П. Блонський, П. Каптерев, Я. Коменський, А. Макаренко, В. Сухомлинський, С. Шацький. Психологію творчого процесу висвітлювали у своїх працях Г. Балл, І. Бех, Л. Виготський, Г. Костюк, С. Рубінштейн, В. Семиченко.

Проблема професійної готовності фахівця до художньої творчої діяльності орієнтована на пошук ефективних умов навчально-виховного процесу, що забезпечить продуктивність виховної системи зі спрямуванням на розгляд самої особистості як суб'єкта соціокультурного життя та процесу діяльності як активної взаємодії суб'єкта з об'єктом.

Мета статті полягає в обґрунтуванні основних психолого-педагогічних положень професійної готовності до художньо-творчої діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва та в необхідності використання даного процесу в професійному становленні майбутнього фахівця.

Завданнями статті є вивчення досліджуваної проблеми у психолого-педагогічних дослідженнях, уточненні сутності понять «готовність», «професійна готовність» та «художньо-творча діяльність».

Методи дослідження: теоретичний аналіз проблеми та узагальнення наукових джерел.

Виклад основного матеріалу. Майбутній учитель музичного мистецтва у власній професійній діяльності повинен бути готовим здійснювати низку навчально-виховних задач у загальноосвітньому закладі, серед яких важливе місце займає створення художньо-творчого середовища задля виховання музично-естетичної та духовної культури підростаючого покоління.

Першочерговою умовою успішного виконання будь-якої діяльності є готовність.

У різних психолого-педагогічних дослідженнях поняття «готовність» визначається як:

- обов'язкова умова успішності будь-якої діяльності, що характеризує кінцеву мету педагогічної освіти (О. Тутолмін) [10, 17];
- передумова цілеспрямованої діяльності, її регуляції, стійкості та ефективності (С. Максименко, О. Пелех);
- психологічна настанова, існування якої робить можливим пристосування особистості до ефективного виконання поставлених завдань (С. Марков, В. Рибалка) [6, 44–53];
- певний психологічний стан, який передуює виконанню певних функцій, інтенсивність якого перебуває у прямій залежності від особистих характеристик та очікувань щодо змісту діяльності (С. Шандрук) [12, 32–34].

Чільне місце посідають наукові дослідження Д. Узнадзе. Вивчаючи «готовність суб'єкта до дії» та умови її виникнення вченим було визначено

«готовність» як «...установку до здійснення певної діяльності, спрямованої на задоволення його актуальної потреби» [11].

У психологічному словнику-довіднику О. Приходько, В. Юрченка дефініція поняття «професійна готовність студента» тлумачиться як «особистісна якість, яка проявляється в позитивній самооцінці себе як суб'єкта майбутньої професійної діяльності та прагненні займатися нею після закінчення вишу, вона допомагає молодому фахівцю успішно реалізувати професійні функції, правильно використовувати набуті знання й досвід, зберігати самоконтроль і долати непередбачені перешкоди. Професійна готовність є вирішальною умовою швидкої адаптації випускника до умов праці, подальшого його професійного вдосконалення і підвищення кваліфікації» [8, 130].

У дослідницьку практику категорія «готовність» була введена вченим В. Сластьоніним, який обґрунтовував ціль педагогічної освіти у професійній підготовці до педагогічної діяльності та створив професіограму сучасного вчителя для успішної оптимізації процесу формування особистості майбутнього вчителя, у якій особливе місце відводиться розвитку творчого мислення та готовності до самоосвіти. Автор відзначав, що «вирішити завдання, які ставить суспільство перед школою на сучасному етапі, зможе той учитель, у якого розвинуте системне бачення педагогічного процесу як цілісного явища та готовність до його реалізації. А тому особливо важливим є пошук умов, які б впливали на формування професійності майбутнього вчителя» [9].

У даному аспекті готовність майбутнього вчителя музичного мистецтва до професійної діяльності виступає показником підготовки рівня його майстерності в професійній діяльності.

Важливою умовою формування готовності до будь-якої діяльності є наявність відповідних якостей, і, в першу чергу, схильностей та здібностей особистості до будь-якої діяльності.

У наукових джерелах «готовність» розглядається як стійка характеристика особистості, вчені по-різному її називають: підготовленістю, тривалою або стійкою готовністю.

М. Левченком визначено дві взаємопов'язані сторони готовності: психологічна готовність та підготовленість. До психологічної готовності вчений відносить ідейно-політичну спрямованість; потребу в певній діяльності і спеціальних знаннях, інтерес, любов до них; внутрішнє прийняття вимог діяльності; усвідомлення відповідності своїх особистісних якостей вимогам діяльності; усвідомлення мотивації особистісних прагнень до цієї спеціальності, тоді як підготовленість передбачає глибоке знання наук; певний рівень розвитку; підготовленість у певній сфері знань; обізнаність у професійній діяльності, знання вимог спеціальності до особистісних якостей і здібностей; уміння вчитися; морально-психологічну підготовленість [4].

«Готовність до того чи іншого виду діяльності є цілеспрямованим виявом особистості, що включає її переконання, погляди, ставлення, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні якості, знання, навички, уміння, настанови. Вона досягається в ході моральної, психологічної, професійної та фізичної підготовки, є результатом всебічного особистісного розвитку особистості з урахуванням вимог, обумовлених особливостями діяльності та професії [3, 18].

Готовність до діяльності як складне соціально-психологічне явище передбачає засвоєння загальних та професійних знань, формування вмінь та навичок, удосконалення сформованих професійно важливих якостей особистості.

У даному аспекті науковцями визначається поняття «професійна готовність» у контексті певного виду діяльності та конкретних умов, у яких відбувається діяльність.

Науковцем Ю. Земліною виокремлено зовнішні і внутрішні умови професійної готовності [3, 25], до них належать:

- зміст завдань, їх складність, новизна, творчий характер;
- обстановка діяльності, наприклад, поведінка оточуючих;
- особливості стимулювання дій і результатів;
- мотивація, бажання досягнення того чи іншого результату;
- оцінка ймовірності його досягнення;
- самооцінка власної підготовленості;
- стан здоров'я і фізичне самопочуття;
- особистий досвід мобілізації сил на вирішення завдання, проблеми;
- уміння контролювати й регулювати рівень свого стану готовності;
- уміння створювати оптимальні внутрішні умови для майбутньої діяльності.

Тому професійну готовність ми розглядаємо як функціональний стан особистості, який сприяє успішній діяльності та забезпечує її високий рівень.

О. Тутолмінім професійна готовність педагога представляється єдністю чотирьох груп педагогічних умінь:

- уміння «переводити» зміст об'єктивного процесу в конкретні педагогічні задачі;
- уміння побудувати та привести в рух логічно завершену педагогічну систему;
- уміння виділяти та встановлювати взаємозв'язки між компонентами й факторами виховання, приводити їх у дію;
- уміння врахувати та оцінити результати педагогічної діяльності [10, 21].

В основі професійної діяльності майбутнього вчителя є усвідомлення необхідності підвищення своєї загальнолюдської та фахової культури,

зміна репродуктивного виконання дій творчими та гармонійними компонентами [5, 264–265].

Вихідним моментом у професії вчителя музичного мистецтва є художня творча діяльність, структура якої визначається специфікою певного виду мистецької освіти.

Професійна спрямованість процесу формування майбутнього вчителя відбувається в тісному взаємозв'язку з формуванням самої особистості, що являє собою безперервний цілісний процес удосконалення, який здійснюється в результаті соціалізації, виховання та самовиховання. У результаті даного процесу відбувається професійне становлення фахівця, його гармонійний розвиток у цілому, з розширенням світогляду та усвідомленням життєвих цінностей.

У багатоаспектних трактуваннях науковців простежується єдність бачення про необхідності засвоєння фундаментальних знань, набуття вмінь та навичок творчої діяльності як головних показників формування професійної готовності майбутніх учителів, практичного застосування набутих компетенцій та прагнення до особистісного самовдосконалення.

Як свідчить педагогічний досвід, оволодіння професією й подальше вдосконалення професійної майстерності майбутнього вчителя потребує професійної компетентності у сфері художньої творчості, яка визначається наявністю інтересу до педагогічної діяльності та відповідних умов розвитку мистецьких здібностей.

Художня творчість розглядається у зв'язку з ученням про значимість природи і людської діяльності, що пізнаються людиною. Мистецтво є проявом діяльності, основою якої є розумовий акт, створення певного продукту через свободу, вільну гру, яка приємна сама по собі. Унаслідок того, мистецтво з необхідністю містить у собі стильові та мовні особливості, несе на собі відбиток традицій і культури, якою митець повинен володіти, і певною школою та манерою вираження.

Процес розвитку творчої особистості з точки зору педагогічної науки пов'язується з творчою діяльністю, у процесі якої відбувається розвиток творчих здібностей. Трактування поняття «творчість» тісно співвідноситься із поняттям «діяльність». Передумовою людської творчості є активність діяльності на всіх її рівнях. У наукових дослідженнях Л. Виготського розглядається творчість будь-якої діяльності людини, що створює нове [1, 5].

Творча діяльність особистості не можлива без опори на систематично організовану систему знань і вмінь, здобутих у процесі навчання, які виступають основою творчого потенціалу. Саме творча діяльність є необхідною умовою становлення й розвитку особистості, важливою формою людської практики, активізації потенціалу суб'єкта у процесі особистісних змін.

У сфері можливих творчих проявів особистості активно використовується в сучасних дослідженнях особистості та її діяльності поняття «творчий потенціал людини».

Трактування поняття «потенціал» розглядається як сукупність усіх наявних засобів, можливостей, продуктивних сил, що можуть бути використані в певній галузі діяльності [7, 14].

Художня творчість є процесом духовного практичного втілення художньої ідеї в чуттєвому сприйманні художніх образів. Її загальна спрямованість досягнення максимальної відповідності між творчим задумом і його адекватним втіленням у мові мистецтва. Художня творчість є процесом об'єктивізації в матеріалі мистецтва образів, що склалися в уяві, набули виразної життєвої повноти та внутрішньої необхідності в межах твору як цілісності художньої ідеї та її образного життя.

У сучасній науковій думці поняття «художньо-творча діяльність» визначається як:

1) *художньо-творча діяльність* – це процес та результат створення художніх образів та художніх творів [2];

2) *художня творча діяльність* є видом діяльності, результативність якої визначається рівнем загального розвитку особистості, в особливості рівнем емоційно-художнього сприйняття, готовністю і здатністю до художнього сприйняття, самостійністю створення та втілення творів мистецтва;

3) *художньо-творча діяльність* – це напрям науково-дослідної роботи у творчих вищих навчальних закладах, який складається із певних видів, таких як робота у творчих секціях і студіях, участь у концертах, конкурсах, виставках, розробка сценаріїв, підготовка і показ спектаклів, шоу-програм тощо [13].

Художня творча діяльність особистості позитивно впливає на розвиток інтелектуальних та творчих здібностей і належать до специфічного виду естетичної діяльності, продуктом якої є твори мистецтва. Залучення до різних видів мистецтва є потужним засобом впливу на становлення та естетичний розвиток особистості.

Художня творча діяльність є комплексною технологією, що інтегрує в собі форми освіти, виховання, естетичного спілкування. Її кульмінація – загальний успіх, що надає позитивний вплив як на колектив у цілому, так і на кожного його учасника окремо. А тому важливо створити відповідні умови задля підготовки конкурентоспроможного спеціаліста, здатного розширити спектр своїх спеціальних можливостей, оволодівши:

1) мистецьким тезаурусом (знаннями про художньо-виразні засоби різних видів мистецтв, осягнення законів творчості);

2) технологією (методами та прийомами) організації художньо-творчої діяльності будь-якої форми (виконання ролі сценариста, режисера-постановника, виконавця мистецького заходу);

- 3) вмінням нестандартно вирішувати творчі завдання (креативність);
- 4) оцінювати й аналізувати результати власної художньо-творчої діяльності.

У даному аспекті професійна готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до художньо-творчої діяльності буде ефективною за умов:

- 1) єдності професійного та особистісного компонентів (О. Тутолмін визначав домінуючим саме особистісний компонент [10, 9]);
- 2) реалізації творчого підходу у навчально-виховному процесі;
- 3) формування мистецької компетенції майбутніх фахівців як основного напрямку їх підготовки;
- 4) розробка інноваційних програм підготовки студентів до здійснення художньо-творчої діяльності;
- 5) впровадження експериментальних технологій перевірки готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до художньо-творчої діяльності.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. В аспекті нашого дослідження художня творча діяльність майбутнього вчителя музичного мистецтва визначається як діяльність, у процесі якої створюється нове у сфері мистецтва і результатом якої є мистецькі проекти, які відповідають певним професійним вимогам, критеріям художньої досконалості. Такий процес у професійній готовності майбутнього фахівця є основою для формування якостей, необхідних для виконання конкретних вимог, пропонованих професійною педагогічною діяльністю, сприяє вирішенню завдань оптимізації навчального та виховного процесу в цілому. А тому доцільним є подальше наукове дослідження найбільш оптимальних шляхів вирішення проблем професійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до художньо-творчої діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Выготский, Л. С. (1986). *Психология искусства*. Москва: Искусство. (Vyhotskii, L. S. (1986). *Psychology of Art*. Moscow: Art).
2. Глазков, В. В. (2011). *Психологические особенности художественно-творческой деятельности*. Режим доступа: http://superinf.ru/view_helpstud.php?id=1019 (Hlazkov, V. V. (2011). *Psychological features of artistic and creative activity*. Retrieved from: http://superinf.ru/view_helpstud.php?id=1019).
3. Земліна, Ю. В. (2014). *Формування професійної готовності майбутніх фахівців з туризму в процесі навчально-виробничої практики* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Київ (Zemlina, Yu. V. (2014). *Developing of the future tourism specialists' professional readiness in the course of curricular practical training* (PhD thesis). Kiev).
4. Левченко, М. В. (1976) *Психологические особенности готовности абитуриентов к учению в педагогическом вузе* (дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07). Киев (Levchenko, M. V. (1976) *Psychological features of students' readiness for teaching in a pedagogical university* (PhD thesis). Kiev).

5. Луценко, С., Пухно, С. (2017). Теоретичні засади професійної компетентності сучасного педагога. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2 (66), 264–265. (Lutsenko, S., Pukhno, S. (2017). Theoretical foundations of professional competence of the modern teacher. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 2 (66), 264–265).

6. Марков, С. (2003). Основні принципи творчої випереджальної вищої освіти. *Науковий вісник Чернівецького ун-ту*, 185, 44–53. Чернівці (Markov, S. (2003). Basic principles of creative advanced higher education. *Scientific bulletin of Chernivtsi University*, 185, 44–53. Chernivtsi).

7. Моляко, В. О. (2008) *Психологічне дослідження творчого потенціалу особистості*. Київ: Педагогічна думка. (Moliako, V. O. (2008). *Psychological study of the creative potential of the individual*. Kiev: Pedagogical thought).

8. Приходько, Ю. О., Юрченко, В. І. (2012) *Психологічний словник-довідник*. Київ: Каравела. (Prikhodko, Yu. O., Yurchenko, V. I. (2012). *Psychological Dictionary*. Kiev: Caravela).

9. Слостенин, В. А. (1993) *Формирование профессиональной культуры учителя*. Москва: Прометей. (Slastenin, V. A. (1993). *Formation of the professional culture of the teacher*. Moscow: Prometheus).

10. Тутолмин, А. В. (2006). *Формирование профессионально-творческой компетентности студента-педагога*. Режим доступа: http://window.edu.ru/catalog/pdf2txt/505/68505/42246?p_page=9-21 (Tutolmin, A. V. (2006). *Formation of professional-creative competence of the student-teacher*. Retrieved from: http://window.edu.ru/catalog/pdf2txt/505/68505/42246?p_page=9-21).

11. Узнадзе, Д. Н. (1961). *Экспериментальные основы психологии установки*. Тбилиси (Uznadze, D. N. (1961). *Experimental bases of the installation psychology*. Tbilisi).

12. Шандрук, С. К. (2002). Специфіка підготовки практичних психологів до професійної діяльності. *Проблеми підготовки і підвищення кваліфікації практичних психологів у вищих навчальних закладах*. Київ: Ніка-Центр (Shandruk, S. K. (2002). Specificity of preparation of practical psychologists for professional activity. *Problems of training and professional development of practical psychologists in higher educational institutions*. Kiev: Nika-Center).

13. Шейко, В. (2006). *Організація науково-дослідницької діяльності*. Київ: Знання. (Sheiko, V. (2006). *The organization of research activities*. Kiev: Knowledge).

РЕЗЮМЕ

Гаврилюк Оксана. Психолого-педагогические аспекты профессиональной готовности будущих учителей музыкального искусства к художественной творческой деятельности.

В статье освещены основные положения психолого-педагогических исследований проблемы профессиональной готовности будущих учителей музыкального искусства к художественной творческой деятельности в педагогических колледжах. Проведен теоретический анализ сущности и актуальности данного процесса в научных трудах ученых разных исторических этапов. Определены условия профессиональной готовности к художественно-творческой деятельности. Обоснована целесообразность профессиональной творческой подготовки будущих специалистов, рассмотрено понятие «профессиональная подготовка», «художественно-творческая деятельность». Определены перспективы дальнейших научных исследований в поиске наиболее

оптимальных путей решения проблемы профессиональной готовности будущих учителей музыкального искусства к художественно-творческой деятельности.

Ключевые слова: готовность, профессиональная готовность, условия готовности, готовность к профессиональной деятельности, будущий учитель музыкального искусства, творческая личность, художественно-творческая деятельность, искусство.

SUMMARY

Havryliuk Oksana. Psychological-pedagogical aspects of professional readiness of future teachers of musical art for artistic creativity.

Research of modern educational criteria of training future teachers of music requires further study of the problem of artistic creativity as a growth factor and condition of competitiveness of the future specialists' pedagogical skills. Being a complex technology artistic creativity integrates various forms of education and training and is closely associated with various kinds of art with its stylistic characteristics, traditions and culture, which the future teacher of music should acquire.

So, the sharp issue is to improve the organization of educational process in pedagogical college due to the principles of regularity, consistency and availability.

According to the specific character of musical and pedagogical readiness of the students of higher education institutions the necessity of carrying out the research on the basis of theoretical psychological and educational aspects has been arisen.

In the context of scientific studies of cognitive research and creativity of the future specialists of art disciplines as the main factor of professional training depends on cognitive activity and creativity oriented the mastering of scientific and professional knowledge and special skills as well.

Mastering the profession and further advancing of professional skills of the future teachers claim professional competence in the field of art that combines creative literacy, creativity and skills.

There is a theoretical analysis of the problem of readiness formation of the future music teachers in this article that involves the significance of the concepts of "readiness", "training", "individual creative potential", "artistic creativity".

The fundamental content of the artistic creativity of the future experts of creative sphere is the process and the result of images development and creative writing, work in creative classes, studios, participation in concerts, competitions, writing scenarios, preparation of performances and shows.

Involvement of different kinds of art is a tremendous way of influence on the formation and development of the aesthetic personality of the future specialist, who must satisfy certain professional demands and criteria of artistic excellence is the principle for the qualities which are necessary for performing modern training educational requirements.

Key words: readiness, professional readiness, conditions of readiness, readiness for professional activity, future music teacher, creative personality, artistic-creative activity, art.

УДК 378.147:811.111

Тетяна Дружченко

Університет державної фіскальної служби України

м. Ірпінь

ORCID ID 0000-0002-8295-9674

DOI 10.24139/2312-5993/2017.06/058-071

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОГО УСНОГО МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ НА ЗАСАДАХ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ В УМОВАХ ЕКСПЕРИМЕНТУ

У статті проаналізовані етапи та результати методичного експерименту, в умовах якого відбувалося навчання майбутніх правовиків усного монологічного мовлення на засадах диференційованого підходу. Експеримент мав горизонтально-вертикальний характер, тривав 70 годин і складався з трьох етапів – передекспериментального зрізу, експериментального навчання та двох проміжних зрізів. Мета експерименту полягала в перевірці ефективності авторської методики навчання студентів спеціальності «Право» першого курсу англійського усного монологічного мовлення на засадах диференційованого підходу (з урахуванням рівня навченості та рівня автономності студентів) на основі визначених принципів, методів, етапів навчання та підсистеми вправ та завдань. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в розробленні методики навчання мовних аспектів та інших видів мовленнєвої діяльності студентів ВНЗ (а також учнів середньої школи) на основі інших критеріїв їх диференціації.

Ключові слова: методичний експеримент, диференційований підхід, усне монологічне мовлення, етапи експериментального дослідження, результати експериментального навчання.

Постановка проблеми. Одним із чинників якісної підготовки сучасного правовика є іншомовна комунікативна компетентність, яка уможлиблює багатогранне функціонування юриста на ринку праці, вступати в правові відносини з суб'єктами права інших держав, інтегрувати іноземний досвід у правову практику України, а також ділитися власним із зарубіжними колегами. Тому іншомовна освіта є одним із ключових аспектів якісної підготовки студентів спеціальності «Право» й вимагає пошуку ефективних технологій навчання іноземної мови, здатних максимально повно реалізувати цілі та завдання, які ставлять перед нами виклики нинішнього суспільства.

Підготовка сучасного фахівця неможлива без адаптації навчального процесу до кожного конкретного студента, без надання йому можливості вибору освітнього простору. Педагоги вищої школи стикаються з суперечностями між колективним характером навчальної діяльності й суто індивідуальним характером засвоєння знань. В умовах гуманітаризації освіти (індивідуальне самовизначення особистості, розвиток її самосвідомості,

самоосвіти задля наступної самореалізації в особистісному та професійному планах), антропоцентричної парадигми сприйняття особистості, визнання інтелекту людини як найвищої аксіологеми на зміну традиційної орієнтації на «середнього» студента, а також моногенних умов навчання приходить диференційований підхід до навчання, спрямований на врахування індивідуально-психологічних, мотиваційних, інтелектуальних особливостей суб'єктів навчання та покликаний створити найбільш оптимальні умови для якісного оволодіння знаннями, навичками та вміннями.

Аналіз актуальних досліджень. Питання диференційованого навчання іноземних мов почало досліджуватися ще у 80-х роках у працях З. Ветрової, Т. Некрасової, С. Ніколаєвої, присвячених індивідуалізації процесу навчання. За останні двадцять п'ять років, упродовж яких проблема диференційованого підходу у зазнала активно дослідження в теорії лінгводидактики та застосування у практиці навчання іноземних мов, набуто значного досвіду. Зокрема, розроблення зазнали такі аспекти: застосування диференційованого підходу до навчання англійського монологічного мовлення на першому етапі немовного ВНЗ [19]; до навчання читання іншомовних текстів немовного ВНЗ [1]; до навчання іноземної мови з урахуванням індивідуально-психологічних характеристик студентів [18]; в умовах неоднорідності навчальних груп [8]; до формування іншомовної комунікативної компетентності студентів технічного ВНЗ з використанням технології рівневої диференціації [7]; до навчання іншомовного спілкування студентів технічного ВНЗ [15]; до навчання студентів монологічного мовлення з урахуванням індивідуально-типологічних особливостей суб'єктної регуляції [10].

Мета статті полягає у проведенні аналізу етапів та результатів методичного експерименту, в умовах якого відбувалося навчання майбутніх правовиків усного монологічного мовлення на засадах диференційованого підходу (з урахуванням рівня навченості та рівня автономності студентів) на основі визначених принципів, методів, етапів навчання та підсистеми вправ і завдань.

Методи дослідження. Методи дослідження: теоретичні методи – аналіз, узагальнення та систематизація науково-теоретичних джерел з педагогіки та методики навчання іноземних мов для вивчення сутності диференційованого навчання, досвіду та можливостей його впровадження у практику навчання іноземних мов; науково-теоретичних джерел із лінгвістики для виявлення лінгвістичних та екстралінгвістичних особливостей усного монологічного мовлення; метод моделювання – для розроблення моделі процесу навчання англійського монологічного мовлення майбутніх правовиків на засадах диференційованого підходу; емпіричні методи: анкетування, опитування студентів з метою створення типологічних дифгруп та дифпідгруп; експериментальне навчання з метою

перевірки ефективності авторської методики; статистичні методи опрацювання даних – методи U-Манна Уїтні та Н-Крускала-Уолліса – для якісного й кількісного аналізу результатів експерименту.

Виклад основного матеріалу. Перевірка ефективності авторської методики навчання студентів спеціальності «Право» англійського усного монологічного мовлення потребує проведення методичного експерименту.

Експериментом слід називати науково поставлений дослід, заснований на ретельному вивченні варіювання певного досліджуваного явища при умовній нейтралізації й стабілізації всіх інших значущих факторів [11]. Методичний експеримент потребує визначення мети й завдань дослідження, чіткої регламентації в часі, визначеного плану та структури, визначення гіпотези, яка підлягала експериментальній перевірці, вимірювання вихідного і заключного стану знань, навичок та вмінь учасників експерименту, визначення об'єктів експериментального дослідження, добору учасників експерименту, визначення варійованих та неварійованих умов експерименту. [2; 9; 13].

Мета та завдання експерименту. *Мета експерименту:* перевірити ефективність авторської методики навчання студентів спеціальності «Право» першого курсу англійського усного монологічного мовлення на засадах диференційованого підходу (з урахуванням рівня навченості та рівня автономності студентів) на основі визначених принципів, методів, етапів навчання та підсистеми вправ і завдань.

Відповідно до поставленої мети було визначено низку **завдань експерименту:**

- 1) провести передекспериментальний зріз для виявлення рівня навченості студентів ЕГ, на основі якого здійснити диференціацію студентів, об'єднавши їх у дифпідгрупи за рівнями навченості й самостійності;
- 2) підготувати матеріали експерименту, спланувати хід та організацію експерименту;
- 3) провести експериментальне навчання за авторською методикою;
- 4) провести підсумкові зрізи для діагностування ефективності наявного диференційованого чинника;
- 6) проаналізувати результати підсумкових зрізів, порівняти результати студентів ЕГ до початку експерименту та по завершенні;
- 7) за допомогою статистичних методів здійснити опрацювання даних результатів експерименту, довести або спростувати ефективність авторської методики.

Тривалість експерименту складала 70 годин, 4 мікромодулі по 16 годин кожен (8 годин аудиторних і 8 годин самостійної роботи на 1 мікромодуль). На передекспериментальний та підсумкові зрізи відводилося по дві години. Отже, у цілому тривалість експерименту

становила 68 годин, з яких частка аудиторних зайняла 32 години, частка самостійної роботи – 32 години, підсумкові зрізи – 6 годин.

План та структура експерименту. Згідно з зазначеними нормами часу, подаємо план та структуру методичного експерименту (табл. 1)

Таблиця 1

Структура методичного експерименту

№	Етапи експериментального дослідження	Час проведення	Кількість годин на 1 групу	Кількість груп	Завдання етапів
1.	Передекспериментальний зріз	вересень 2016 р.	2 години на 1 групу	4	Виявити рівень навченості студентів ЕГ, на основі якого здійснити диференціацію студентів, сформувати дифпідгрупи за рівнями навченості та самостійності
2.	Експериментальне навчання	вересень – грудень 2016 р.	64 години на групу	4	Упровадження авторської методики в навчальний процес
3.	1-й підсумковий зріз	вересень 2016 р.	2 год. на групу	4	Діагностувати ефективність наявного диференційованого чинника
4.	2-й підсумковий зріз	листопад 2016р.	2 год. на групу	4	

Об'єктами експериментального дослідження стали вміння студентів спеціальності «Право» продукувати англійське усне монологічне мовлення.

У процесі експериментальної роботи перевірявся рівень сформованості **вмінь:**

- продукувати невимушене, плавне непідготовлене мовлення на основі прочитаного тексту чи ситуації, яке відзначається певною тривалістю в часі, завершеністю, змістовою цілісністю, мовною грамотністю;

- продукувати підготовлене мовлення в жанрі презентації-повідомлення, що відзначається поміркованістю, підготовленістю, змістовою цілісністю, послідовністю викладення думок, аргументів, фактів, завершеністю, добираючи актуальну, нову, фахово корисну інформацію в межах визначеної тематики, організовувати зібрані з різних джерел інформаційні одиниці в текст; дотримуючись композиційних особливостей певного функціонального типу (розповіді, опису, міркування-обґрунтування та міркування-спростування); використовуючи мовні (фонетичні, граматичні, лексичні), а також емфатичні, інтонаційні й емотивні засоби, адекватні носіям мови; дотримуючись прагматики тексту (повідомити певну інформації, схарактеризувати, описати, обґрунтувати, спростувати).

Гіпотеза експерименту. Аналіз теоретичних праць з лінгвістики, методики навчання іноземних мов [4; 16], педагогічні спостереження за процесом навчання англійської мови студентів спеціальності «Право», а також розроблені теоретичні засади та модель організації навчання студентів монологічного мовлення на засадах диференційованого підходу дозволили нам висунути **гіпотезу**, яка ґрунтується на припущенні, що ефективність навчання студентів спеціальності «Право» англійського усного монологічного мовлення буде високою за умови *створення мобільних диференційованих груп* за критеріями базового рівня володіння мовою та рівня самостійності (автономності), диференціації *цілей та змісту навчання, функціональних типів монологів, видів вправ і завдань та способів їх виконання, а також ступеня самостійності їх виконання, дотримання етапності процесу навчання.*

Неварійовані умови експерименту: незмінний склад студентів у навчальних групах; принципи навчання, етапи формування вмінь монологічного мовлення та норми часу, виділені для кожного етапу та мікромодуля в цілому, однакова кількість годин для навчання англійського монологічного мовлення, критерії оцінювання мовленнєвих умінь студентів.

Варійована умова експерименту: диференціація цілей, змісту навчання, *видів вправ і завдань та способів їх виконання, а також ступеня самостійності їх виконання.*

Добір учасників експерименту. В експерименті взяли участь 90 студентів (2 експериментальні групи з базовим рівнем навченості А2: ЕГ1 – 30 осіб, ЕГ2 – 30 осіб, 2 експериментальні групи з базовим рівнем навченості В1: ЕГ3 – 15 осіб, ЕГ4 – 15 осіб) першого курсу спеціальності «Право» Університету державної фіскальної служби України.

Відбір учасників експерименту відбувався у два етапи:

1) за допомогою спеціально розробленого багаторівневого тесту, який складався з двох частин: письмової (перевіряли рівень володіння граматикою та лексикою) і усної (складання й виголошення монологічного висловлення функціонального типу розповідь) було розподілено студентів на групи за рівнем навченості. Кількість студентів із базовим рівнем володіння іноземною мовою В1 склала 24 %; кількість студентів з рівнем А2 – 76 %;

2) диференційовано студентів спеціальності «Право» за рівнем самостійності, яке здійснювалося на основі педагогічного спостереження за процесом підготовки монологу. У цілому кількість студентів з високим, середнім і низьким рівнями самостійності склала відповідно 20 %, 50 % і 30 %. У різних академічних групах виявилось непропорційне співвідношення студентів з високим, середнім і низьким рівнями самостійності;

3) утворення експериментальних дифпідгруп зі студентів у межах академічних груп: до кожної дифпідгрупи увійшло по 5 студентів з високим, середнім і низьким рівнем самостійності (усього 15 осіб). Рівень

сформованості монологічних умінь у студентів ЕГ (у межах одного рівня: або А2 або В1) був приблизно однаковим.

Характер експерименту – природний, горизонтально-вертикальний, відкритий [5].

Критерії та норми оцінювання вмінь студентів у монологічному мовленні. Для реалізації експерименту, а також для виявлення його якісних та кількісних результатів необхідно визначитися з критеріями та нормами оцінювання вмінь студентів. Аналіз наукових праць, присвячених оцінюванню умінь усного монологічного мовлення [3; 6; 9; 12; 14; 20; 21; 23; 22; 24], а також окреслені нами об'єкти експериментального дослідження дали можливість визначити критерії оцінювання монологічних умінь студентів.

Для оцінювання спонтанного мовлення визначено критерії невимушеності мовлення, обсягу висловлення, змістової завершеності та ступеня реалізації комунікативного наміру, змістової та граматичної цілісності, мовної грамотності.

Для оцінювання підготовленого мовлення визначено критерії інформативності, дотримання композиційних особливостей певного функціонального типу повідомлення, змістової завершеності та ступеня реалізації комунікативного наміру, змістової та граматичної цілісності, мовної грамотності.

Невимушеність мовлення характеризується плавністю мовлення, швидкою реакцією на стимул, швидкістю, виразністю, емоційністю, відсутністю запинань, невмотивованих пауз; добір лексики та конструювання граматичних моделей відбувається автоматично. Невимушеність мовлення оцінювалася 3 балами: 3 бали – мовлення студента плавне, швидке, без затримок реагує на те, що має сказати (може потребувати кілька секунд, щоб зібратися з думками), практично відсутні невмотивовані паузи. 2 бали – студент дуже швидко збирається з думками, говорить у швидкому чи нормальному темпі, проте робить окремі вимушені паузи для добору лексичних одиниць, утворення граматичних конструкцій. 1 бал – студент може висловити свою думку, проте відчуває суттєві труднощі під час добору лексики, конструювання речень, часті запинання та вимушені паузи.

Обсяг висловлення характеризується тривалістю та темпом говоріння. Оцінюється 3 балами: 3 бали – студент говорить не менше 1 хвилини в темпі 100–130 слів за хвилину, використовуючи складні та ускладнені речення. 2 бали – тривалість мовлення 30–60 секунд, 80–90 слів за хвилину. мовець може зв'язно висловити свою думку, використовуючи складні та ускладнені речення. 1 бал – мовлення триває менше 30 секунд, проте воно зв'язне, мовець може викласти свою думку на об'єкт повідомлення.

Інформативність повідомлення характеризується повнотою представлення в монолозі найбільш нової та актуальної інформації, прочитаної у фаховій літературі; скомпресованість інформації й висвітлення в монолозі головного; насиченість повідомлення аргументами, фактами, влучними прикладами [9, с. 148–149]. Інформативність оцінювалася максимум 3 балами: 3 бали студент одержував, якщо його повідомлення містило актуальну інформацію, почерпнуту з достовірних джерел, кожен інформаційний блок повідомлення є новим і не дублює інші, інформація вдало скомпресована, насичена аргументами, фактами й прикладами. 2 бали студент одержував, якщо 1 мікротема, не підтверджена науковими джерелами, містить фактичні помилки або дублює іншу, окремі аргументи, факти, приклади потребують уточнення або коригування. 1 бал – більшість інформації неактуальна і ненова.

Дотримання композиційних особливостей певного функціонального типу повідомлення характеризується відповідністю композиційних елементів типу мовлення – розповіді, опису, роздуму (обґрунтування, спростування) оцінювалася 3 балами. 3 бали – композиція повністю дотримана. 2 бали – композиція повністю дотримана, проте наявні елементи іншого функціонального типу (наприклад, у роздумі – елементи опису чи розповіді). 1 бал – наявні порушення в композиції (наприклад, відсутність аргументів у тексті-обґрунтуванні).

Змістова завершеність та ступінь реалізації комунікативного наміру характеризуються вичерпністю змісту, доведенням висловлення до чіткого логічного завершення, мовець чітко реалізує комунікативний намір (інформує, описує, обґрунтовує, спростовує думку) й оцінювалися 3 балами: 3 бали – висловлення завершене, мовець повністю реалізував комунікативний намір, 2 бали – зміст висловлення та намір мовця потребують окремих уточнень, 1 бал – зміст висловлення не має логічного завершення, потребує значних уточнень, комунікативний намір мовця не є реалізованим достатньою мірою.

Змістова та граматична цілісність передбачає дотримання теми, зв'язності мікротем з головною темою повідомлення, використання правильних лексичних та граматичних засобів для зв'язку компонентів тексту. За цим критерієм студент набирив максимум 3 бали: 3 бали – повне дотримання теми, зв'язність усіх мікротем, усі лексичні та граматичні засоби зв'язку вжиті правильно, 2 бали – 1 мікротема не пов'язана з головною темою, окремі помилки, допущені в засобах лексичного та граматичного зв'язку. 1 бал – 2–3 мікротеми не пов'язані з головною темою, суттєві помилки, допущені в засобах лексичного та граматичного зв'язку.

Мовна грамотність характеризується безпомилковим вживанням лексичних, граматичних та фонетичних засобів мовлення, релевантно носіям мови. Мовна грамотністю оцінювалася 8 балами: 3 бали за граматику, 3 бали за лексику і 2 бали за фонетику. 3 бали за граматику і лексику студент

одержував, якщо він допускав не більше 2 лексичних і 2 граматичних помилок. 2 бали – якщо кількість лексичних і граматичних помилок була в межах 3–6, 1 бал – 7–12 лексичних і граматичних помилок (окремо). 2 бали за фонетику – якщо ритміко-інтонаційне оформлення (на 80 %) мовлення відповідає нормам (можлива неправильна артикуляція окремих звуків). 1 бал – в ритміко-інтонаційному оформленні допускаються значні помилки (50 % речень не відповідають нормам).

Тож максимально один студент міг набрати 20 балів. У визначенні рівнів оцінювання ми скористалися загальноєвропейською шкалою оцінювання ECTS, відповідно до якої високий рівень (оцінка «відмінно») регламентувався 19–20 балами (90–100 %), достатній рівень («добре») – 15–18 балів (75–89 %), середній рівень – 12–14 бали (60–74 %). Початковий рівень – 11 і менше балів. Відсутність знань, навичок та вмінь ми констатували, якщо студент набрав 2 і менше балів (10 %) від максимального балу.

Передекспериментальний зріз проходив серед студентів 1 курсу бакалаврату, кількість яких становила 90 осіб. Проводячи цей зріз, було поставлено за мету виявити рівень навченості студентів ЕГ, на основі якого здійснити диференціацію студентів, сформувати дифпідгрупи за рівнями навченості та самостійності.

Студенти одержали 2 завдання:

1. Підготувати непідготовлене повідомлення на основі прочитаного тексту. Метою цього завдання було виявити готовність студентів створювати спонтанні зв'язні інформативно насичені монологічні висловлення.

2. Скласти підготовлене повідомлення на основі окремих джерел. Метою цього завдання було виявити готовність студентів створювати підготовлені зв'язні монологічні висловлення.

Результати передекспериментального зрізу подані в таблиці 2.

Таблиця 2

Результати передекспериментального зрізу

	ЕГ1(А2) СКН	ЕГ2(А2) СКН	ЕГ3(В1) СКН	ЕГ4(В1) СКН
Підготовлене мовлення	0,68	0,69	0,73	0,72
Непідготовлене мовлення	0,68	0,7	0,74	0,74

За допомогою критерію Манна Уїтні, який призначений для оцінювання різниці між двома вибірками за рівнем певної ознаки, яка вимірюється кількісно [17, с. 224–245], на етапі передекспериментального зрізу було встановлено моногенність експериментальних груп за рівнем навченості в підготовленому та непідготовленому монологічному

мовленні, а також залежність рівня навченості від рівня автономності: студенти з високим рівнем автономності мають вищі результати навченості, ніж студенти з середнім рівнем автономності, а студенти з середнім рівнем автономності мають результати вищі, ніж студенти з низьким рівнем автономності.

Перший підсумковий зріз проходив у всіх експериментальних групах. Його метою було перевірити наявність динаміки якісних змін в уміннях англійського усного монологічного мовлення у студентів ЕГ, які навчалися за авторською методикою, і які не навчалися за цією методикою.

Студенти одержали 2 завдання, як і під час передекспериментального зрізу.

Динаміка результатів першого підсумкового зрізу порівняно з результатами передекспериментального зрізу подана в таблиці 3.

Таблиця 3

Результати першого підсумкового зрізу

	ЕГ1(А2) СКН	ЕГ2(А2) СКН	ЕГ3(В1) СКН	ЕГ4(В1) СКН
Підготовлене мовлення	0,68→0,705	0,69→ 0,78	0,73→ 0,83	0,72→0,74
Непідготовлене мовлення	0,68→0,7	0,7→ 0,79	0,74→ 0,84	0,74→0,76

Заливкою виділено ті групи, у яких застосовувалася авторська методика.

Результати, подані в таблиці, а також проведені розрахунки за критерієм Манна-Уїтні засвідчують суттєву позитивну динаміку в уміннях монологічного мовлення в **ЕГ2(А2) та ЕГ3(В1), де було застосовано диференційований підхід**. У групах ЕГ1(А2) та ЕГ4(В1), де не застосовувалося диференціації в навчанні монологічного мовлення, різниця в СКН відсутня.

Після першого підсумкового зрізу було проведено перехресне навчання: у **ЕГ1(А2) та ЕГ4(В1) було впроваджено навчання з використанням диференційованого підходу**, а в ЕГ2(А2) та ЕГ3(В1) диференційоване навчання було відсутнє.

Динаміка результатів другого підсумкового зрізу порівняно з результатами передекспериментального та першого підсумкового зрізу подана в таблиці 4.

Таблиця 4

Результати другого підсумкового зрізу

	ЕГ1(А2) СКН	ЕГ2(А2) СКН	ЕГ3(В1) СКН	ЕГ4(В1) СКН
Підготовлене мовлення	0,68→0,705→0,78 	0,69→0,78→0,75 	0,73→0,83→0,75 	0,72→0,74→0,83 
Непідготовлене мовлення	0,68→0,7→0,78 	0,7→0,79→0,74 	0,74→0,84→0,77 	0,74→0,76→0,82 

Заливкою виділено ті групи, у яких застосовувалася авторська методика.

З таблиці 4 видно, що в групах ЕГ1(А2) та ЕГ4(В1), де була задіяна авторська методика, простежується позитивна динаміка в розвитку вмінь англійського усного монологічного мовлення, натомість у групах (ЕГ2(А2) та ЕГ3(В1)), де навчання відбувалося не за авторською методикою, простежується негативна динаміка в розвитку вмінь англійського усного монологічного мовлення, які наблизилися до результатів передекспериментального зрізу.

Наявність позитивної та негативної динаміки в уміннях монологічного мовлення була підтверджена за допомогою критерію Манна Уїтні.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, провівши перехресне експериментальне навчання, тобто запровадивши в групах ЕГ1(А2) та ЕГ4(В1) диференційоване навчання, а в групах ЕГ2(А2) та ЕГ3(В1) відмінивши його, а також провівши статистичну обробку даних другого перехресного зрізу, виявилася:

1) у групах ЕГ1(А2) та ЕГ4(В1), де впроваджувалася авторська методика, виявилася статистично підтверджена якісна динаміка у формуванні вмінь монологічного мовлення;

2) у групах ЕГ2(А2) та ЕГ3(В1), де було відмінено методику диференційованого навчання, у студентів відбулося зниження результатів, які статистично не відрізнялися від результатів передекспериментального зрізу;

3) в усіх групах спостерігалася ідентична динаміка в розвитку як підготовленого, так і непідготовленого мовлення.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в розробленні методики навчання мовних аспектів та інших видів мовленнєвої діяльності студентів ВНЗ (а також учнів середньої школи) на основі інших критеріїв їх диференціації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Агасиева, И. Р. (2005). *Обучение информативному чтению специальных текстов в многонациональной аудитории технического вуза* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Махачкала [Ahasiieva, I. R. (2005). *Teaching informative reading of special texts for multinational students of technical higher educational establishment* (PhD thesis abstract). Makhachkala].
2. Бикова, І. П. (1999), Методика планування експерименту як компонент професійної підготовки студента мовного вузу. *Актуальні проблеми викладання іноземних мов у вищій школі*, 1, 3–6. [Bykova, I. P. (1999). The methodology of experiment planning as a component of professional training of a language school student. *The topical problems of teaching foreign languages in a higher school*, 1, 3–6].
3. Бударина, Т. А. (2001). Определение критериев оценки иноязычной устной речи студентов-журналистов. *Вестник ТГУ*, 5. [Budarina, T. A. (2001). The specification of criteria for assessment of the foreign language speech of journalism students. *TSU Bulletin*, 5].
4. Бухбіндер, В. А. (1971). Про структуру гіпотези та її роль у методичному дослідженні. *Матеріали II республіканської конференції з проблем експериментування в методиці навчання іноземних мов*. 38–39. [Bukhbinder, V. A. (1971). On the structure of the hypothesis and its role in the methodological research. *Materials of the 2nd Republican Conference on the issues of experimenting in the methodology for the foreign language teaching*, 38–39].
5. Гурвич, П. Б. (1980). *Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков*. Владимир. [Hurwich, P. B. (1980). *Theory and practice of experiment in the methodology of teaching foreign languages*. Vladimir].
6. Дьячкова, Я. О. (2014). Критерии оценивания уровня сформированности умений профессионально направленного англоязычного говорения у будущих правоведов. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, 8, 62–66 [Diachkova, Ya. O. (2014). The criteria of assessment of the level of formation of the professional English speaking skills of the future lawyers. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, 8, 62–66].
7. Зайцева, И. А. (2007). *Технология уровневой дифференциации как средство формирования профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности студентов технического вуза* (автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08). Самара. [Zaitseva, I. A. (2007). *The technology of the level differentiation as a means of formation of the professional foreign language communicative competence of the technical university students* (PhD thesis abstract). Samara].
8. Кузнецова, Н. Ю. (2014). *Система управления дифференцированным обучением английскому языку студентов неязыкового вуза в условиях неоднородности учебных групп* (автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Санкт-Петербург [Kuznetsova, N. Yu. (2014). *The system of management of the differentiated teaching of the English language to the students of a non-language school under the conditions of heterogeneity of the learning groups* (PhD thesis abstract). Saint Petersburg].
9. Лазоренко, Л. В. (2016). *Навчання англomовного монологічного мовлення майбутніх математиків з використанням Веб-квесту* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Київ. [Lazorenko, L. V. (2016). *Teaching English monologic speech to future mathematicians through the Web-quest* (PhD thesis). Kyiv].
10. Лобашова, С. М. (2010). *Дифференцированный подход к обучению студентов монологической речи с учетом личностно-типологических особенностей субъектной регуляции: на примере иностранного языка* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01). Ульяновск [Lobashova, S. M. (2010). *Differentiated approach to teaching monologic speech to students taking into account personal and typological peculiarities of*

subjective regulation: using the example of a foreign language (PhD thesis abstract). Ulianovsk].

11. Ляховицкий, М. В. (2012). О сущности и специфике экспериментального исследования в методике обучения иностранному языку. *Иностранные языки в школе. Золотые страницы*, 8, 3–10 [Liakhovitskii, M. V. (2012). On the essence and specifics of the experimental research in the methodology of teaching a foreign language. *Foreign languages at school. Golden pages*, 8, 3–10].

12. Никонова, Е. И. (2012). Обеспечение объективности оценки тестирования устных речевых умений учащихся: английский язык, основная школа (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Москва [Nikonova, E. I. (2012). *The insuring the objective assessment for the testing of the student's speaking skills: English language, main school* (PhD thesis abstract). Moscow].

13. Патієвич, О. В. (2015). Методика навчання стилістичної унормованості наукового писемного англійського мовлення майбутніх фізиків в умовах магістратури (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Київ. [Patiievich, O. V. (2015). *The methodology of teaching stylistic norms of the English academic writing to the future physicists under the conditions of the master's degree programme* (PhD thesis). Kyiv].

14. Петрашук, О. П. (1999). Тестовий контроль у навчанні іноземної мови в середній загальноосвітній школі. Київ: КНЛУ [Petraschuk, O. P. (1999). *Test control in teaching a foreign language at the secondary school*. Kyiv: KNLU].

15. Рожнёва, Е. М. (2009). Особенности обучения иноязычному общению студентов технического вуза (автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08). Кемерово [Rozhneva, E. M. (2009). *Peculiarities of teaching a foreign language communication to the students of the technical university* (PhD thesis abstract). Kemerovo].

16. Серегин, Н. В. (2012). Научная проблематика, гипотеза и критерии успешности теоретической основы педагогического исследования. *Мир науки, культуры, образования*, 1, 147–149 [Seregin, N. V. (2012). Scientific problem, hypothesis and criteria of success of the theoretical basis of pedagogical research. *The world of science, culture and education*, 1, 147–149].

17. Сидоренко, Е. В. (2002). Методы математической обработки в психологии. Санкт-Петербург: Речь [Sidorenko, E. V. (2002). *The methods of mathematical processing in psychology*. Saint Petersburg: Rech].

18. Чечик, И. В. (2015). Реализация дифференцированного подхода к обучению РКИ с учетом индивидуально-психологических характеристик учащихся (автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Санкт-Петербург [Chechik, I. V. (2015). *Implementation of the differentiated approach to teaching RKI taking into account the individual and psychological characteristics of students* (PhD thesis abstract). Saint Petersburg].

19. Щосева, Е. П. (1991). Дифференцированный подход к обучению монологической речи на первом этапе неязыкового вуза: (английский язык) (автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Москва [Schoseva, E. P. (1991). *Differentiated approach to teaching monologic speech at the first stage of the non-language school: (the English language)* (PhD thesis abstract). Moscow].

20. Annie, B. (1993). The role of test-taker feedback in the test development process: test-takers' reactions to a tape-mediated test of proficiency in spoken Japanese. *Language Testing*, 10, 277–301.

21. Glenn, F. (1996). Testing tasks: issues in task design and the group oral. *Language Testing*, 13, 23–51.

22. Rosemary, B. (1996). Language testing and the assessment of dementia in second language settings: a case study. *Language Testing*, 13, 3–22.

23. Scott, M. L. (1986). Student affective reactions to oral language tests. *Language Testing*, 3, 99–118.

24. Underhill, N. (1987). *Testing Spoken Language: A handbook of oral testing techniques*. Cambridge: CUP.

РЕЗЮМЕ

Дружченко Татьяна. Организация обучения английской устной монологической речи на принципах дифференцированного подхода в условиях эксперимента.

В статье проанализированы этапы и результаты методического эксперимента, в условиях которого проводилось обучение будущих правовиков устной монологической речи на принципах дифференцированного подхода. Эксперимент имел горизонтально-вертикальный характер, длился 70 часов и состоял из трех этапов – предэкспериментального среза, экспериментального обучения и двух промежуточных срезов. Цель эксперимента заключалась в проверке эффективности авторской методики обучения студентов специальности «Право» первого курса английской устной монологической речи на принципах дифференцированного подхода (с учетом уровня обученности и уровня автономности студентов) на основе определенных принципов, методов, этапов обучения, а также подсистемы упражнений и заданий. Перспективу дальнейшего исследования видим в разработке методики обучения языковых аспектов и других видов речевой деятельности студентов ВУЗа (а также учеников средней школы) на основе других критериев их дифференциации.

Ключевые слова: методический эксперимент, дифференцированный подход, устная монологическая речь, этапы экспериментального исследования, результаты экспериментального обучения.

SUMMARY

Druzhchenko Tetiana. Organization of teaching English oral monologic speech on the principles of differentiated approach under the conditions of experiment.

The article analyzes the results of the methodological experiment, under the conditions of which the teaching of the future lawyers of oral monologic speech on the principles of differentiated approach has been carried out. The experiment was conducted both horizontally and vertically, lasted for 70 hours and consisted of the three stages – before-experiment cross-section, experimental teaching and two interim cross-sections. Ninety students took part in the experiment. The experiment was aimed at verification of the efficiency of the author's methodology of teaching first-year law students of the English oral monologic speech on the principles of differentiated approach (taking into account the level of students' knowledge and autonomy) on the basis of the defined principles, methods, the stages of teaching, as well as the sub-system of exercises and tasks. The differentiation of the tasks, the contents of teaching, the types of exercises and tasks along with the approach to their performing and the level of independence, constituted the variable condition of the experiment.

The author has defined the criteria of assessment of spontaneous speech (the ease of speech, the scope of the utterance, the meaningful completeness and the level of realization of the communicative intent, the contextual and grammatical integrity, linguistic literacy) and prepared speech (criteria of informativeness, adherence to the compositional peculiarities of a certain functional type of a report, the contextual completeness and the level of realization of communicative intent, the contextual and grammatical integrity, linguistic literacy).

The perspective of further research can be seen in the development of methodology of teaching the language aspects and other types of the communicative activity to the HNE students (and also the secondary school students) on the basis of other criteria of their differentiation.

Key words: *methodological experiment, differentiated approach, oral monologic speech, stages of experimental research, results of experimental teaching.*

УДК 378.147:005-051

Олена Загребельна

ДВНЗ «Донбаський державний
педагогічний університет»

ORCID ID 0000-0002-5100-7064

DOI 10.24139/2312-5993/2017.06/071-083

РЕЗУЛЬТАТИ КОНСТАТУВАЛЬНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ ЩОДО ВИЗНАЧЕННЯ ПОКАЗНИКІВ СФОРМОВАНOSTІ УПРАВЛІНСЬКОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ

Автор у статті розглядає результати констатувального експерименту щодо визначення показників сформованості управлінської професійної культури майбутніх менеджерів освіти у двох вишах. У ході педагогічного дослідження було використано такі методи: опитування (бесіда, інтерв'ю, анкетування), спостереження, тестування, вивчення творчих робіт магістрантів, опрацювання й інтерпретації емпіричних даних (аналітичний, статистичний та порівняльний аналіз); комплекс методик психолого-педагогічної діагностики та самодіагностики. Розроблено серію творчих завдань та тестів, які допомогли виявити ступінь сформованості професійної компетентності в майбутніх менеджерів освіти. Таким чином, проведений експеримент дав можливість пересвідчитися, що компетентність викладачів не має вузько професійних меж, оскільки від них вимагається постійне осмислення педагогічних, соціальних, психологічних тощо проблем, які пов'язані з освітою, у першу чергу – з питаннями ефективного менеджменту освітніх організацій.

Ключові слова: *показники сформованості, менеджер освіти, управлінська професійна культура, якості лідера, управлінська діяльність.*

Постановка проблеми. Проблема підготовки висококваліфікованих фахівців з освітнього менеджменту сьогодні викликає значний інтерес. Оскільки існує гостра потреба системи освіти України в компетентних фахівцях з менеджменту освіти, а в загальному обсязі наукових і методичних джерел та матеріалів з досвіду роботи констатовано відсутність цілісних досліджень проблеми розвитку фахової компетентності майбутніх менеджерів освіти, тому нами був проведений констатувальний експеримент щодо визначення показників сформованості управлінської професійної культури.

Аналіз актуальних досліджень. Основи сучасної теорії управління навчальним закладом, розроблені в працях В. Бондаря [2], Г. Єльнікової [5], В. Маслова, В. Пікельної [10], Т. Сорочан, М. Поташника, Є. Хрикова [11], Т. Шамової та ін., у яких охарактеризовано зміст, структуру, мету, функції управлінської діяльності керівника освіти. Концептуальні положення демократизації, гуманізації, професіоналізації, інноваційності управління, упровадження менеджменту освіти розроблені В. Бардіною [1], В. Гриньовою [3], Г. Дмитренком, Л. Даниленко, Л. Кравченко [7], В. Крижком [8], Є. Павлютенковим, О. Мармазою, В. Олійником, Г. Тимошко, О. Ельбрехт, В. Пікельною та ін. Психологічні основи менеджменту освіти обґрунтовують І. Бех, Т. Дзюба [4], Л. Карамушка, Н. Коломінський, С. Корольок, К. Peterson [12]; філософські – В. Андрущенко, І. Зязюн [6], М. Романенко, Г. Братаніч, В. Кремень та ін.

Мета статті полягає у визначенні показників сформованості управлінської професійної культури майбутніх менеджерів освіти у процесі магістерської підготовки в педагогічному університеті.

Виклад основного матеріалу. Експериментальну роботу було проведено в умовах навчального процесу Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка та ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» протягом 2012–2014 рр. В експериментальному дослідженні взяли участь 418 студентів та 28 викладачів Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка та ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». У результаті було сформовано контрольні та експериментальні групи, до яких уходили студенти спеціальності 8.18010020 «Управління навчальними закладами», що складала відповідно 208 (група К1) та 210 осіб (група Е1). Експеримент було проведено в межах навчального процесу в паралельних групах магістрантів, які навчалися за спеціальністю «Управління навчальними закладами». З метою ефективності проведення експерименту та достовірності його результатів до дослідження були залучені директори шкіл у кількості 34 особи.

В експериментальному педагогічному дослідженні було використано такі методи: опитування (бесіда, інтерв'ю, анкетування), спостереження, тестування, вивчення творчих робіт магістрантів, опрацювання й інтерпретації емпіричних даних (аналітичний, статистичний та порівняльний аналіз); комплекс методик психолого-педагогічної діагностики та самодіагностики. Розроблено серію творчих завдань та тестів, які допомогли виявити ступінь сформованості професійної компетентності в майбутніх менеджерів освіти.

Вважаємо за доцільне здійснити детальне обґрунтування обраних методів експериментального дослідження.

В експериментальній роботі ми використовували метод спостереження, який визначається педагогами як цілеспрямоване дослідження певного педагогічного явища, у ході якого одержується конкретний фактичний матеріал. Спостереження має чітко визначену мету й проводиться зазвичай за попередньо складеним планом. Тому заздалегідь була розроблена програма спостереження, яка включала такі елементи:

- визначення цілей і завдань для кожного етапу заняття;
- вибір методів і засобів організації навчальної діяльності майбутніх менеджерів освіти;
- уточнення прийомів і засобів формування конкретних управлінських знань і вмінь, набутих магістрантами під час занять;
- розробка творчих завдань, застосування самодіагностувальних тестових методик;
- визначення показників рівня сформованості професійної компетентності, а також доцільності системи відібраних завдань індивідуально-креативного характеру.

З метою глибшого проникнення в сутність проблеми, вивчення нахилів і бажань студентів ми використовували такі методи опитування, як бесіда, інтерв'ю й анкетування. Формами усного опитування є інтерв'ю і бесіда. Бесіда використовувалася нами як самостійний або додатковий метод дослідження з метою одержання необхідної інформації чи пояснення з приводу того, що не було зрозумілим при спостереженні.

Розповсюдженою формою опитування й методом збору інформації є інтерв'ювання, при якому дослідник попередньо ретельно продумує питання, які потім задає в певній послідовності. Відповіді респондента записуються інтерв'юером відкрито або на плівку.

Питання були підібрані відкритого типу, коли характер відповідей магістранта, їх форма не була заздалегідь передбачена. Під час інтерв'ю враховувалися індивідуальні особливості респондента, його інтерес до питань, уважність, позитивне або негативне налаштування на сам процес інтерв'ювання.

У педагогіці поширеним є метод анкетування, який дозволяє одержувати інформацію про запити індивідів, їхні ставлення, мотиви діяльності тощо. Відповідно до класифікації соціологічних анкет, нами були підібрані питання за формою: прямі; за структурою: відкриті та напівзакриті (таблична форма розміщення питань); за функціями: основні (змістові) та неосновні (допоміжні). Перед проведенням анкетування в кожній групі експериментатор здійснював усний інструктаж стосовно процедури заповнення анкети.

В експериментальній роботі важливим є використання методу експертної оцінки. У педагогіці під цим методом розуміють оцінку тих чи інших сторін діяльності компетентними суддями (експертами). Відбір групи

експертів має відповідати таким вимогам: компетентність, наукова об'єктивність, креативність, позитивне ставлення до участі в експертизі, аналітичність, широта мислення, самокритичність. Метод експертної оцінки допомагав експериментатору та викладачам-експертам визначити рівень сформованості якостей і ознак професійної компетентності майбутніх менеджерів освіти.

За допомогою системи спеціально підібраних завдань, контрольних робіт нами було виявлено рівень управлінських знань і вмінь досліджуваних. Неодмінними вимогами до тестування є наступні: обов'язковий для всіх досліджуваних комплекс випробувальних завдань; чітка стандартизація зовнішніх умов, у яких здійснюється тестування; наявність більш-менш стандартної (фіксованої) системи оцінювання та інтерпретації одержаних результатів; використання під час оцінювання досліджуваних середніх показників результатів тестування. Щодо співвідношення форм тестових завдань, то використовувалися тестові завдання закритої форми (у яких студенти вибирають одну правильну відповідь із декількох запропонованих) та відкритої форми (завдання із вільно конструйованою відповіддю).

Відповідно до завдань професійно-педагогічної підготовки майбутніх менеджерів освіти та обґрунтованої структури їхньої професійної компетентності було визначено показники їх сформованості. Показники відображають окремі властивості й ознаки досліджуваного об'єкта та є засобом накопичення кількісних і якісних даних для критеріального узагальнення. На основі системи показників формується критерій, тому останній характеризує кількісно-якісний стан явища в даний момент.

Вхідне діагностування як перший етап експериментальної роботи було зорієнтоване на визначення рівня раніше набутого рівня компетентності стосовно визначених на теоретичному рівні її компонентів, на ставлення студентів до формування професійної компетентності взагалі, а також на визначення ієрархії цінностей у майбутніх управлінців. Дослідження компонентів компетентності передбачало виявлення ступеня їх реалізації (сформованості) та спеціальне забезпечення їх формування в навчальному процесі підготовки майбутніх менеджерів освіти.

При анкетуванні для магістрантів питання формулювалися таким чином, щоб була можливість виявити їхнє суб'єктивне ставлення до можливості підвищити рівень своєї професійної підготовки. Було з'ясовано, що більшість магістрантів (86 %) вважають, що менеджер освіти повинен володіти управлінськими знаннями й уміннями для створення ефективного навчального закладу. Зокрема, 84 % опитаних відчували потребу в набутті професійної компетентності як управлінців.

У першу чергу нас цікавило, які мотиви спонукають магістрантів до формування професійної компетентності. Аналіз анкетних відповідей

показав, що для 26 % майбутніх управлінців ефективною є дальня мотивація, пов'язана з перспективами подальшої діяльності (прагнення розширити свій світогляд та зробити кар'єру, підвищити рівень винагороди за працю, престиж серед колег, професійне зростання тощо), але для більшості учасників основним мотивом є новизна самого терміну, інтерес до інноваційної управлінської професійної діяльності (34,1 %). У ході опитування було з'ясовано, що зміст самого терміну майбутні менеджери освіти ідентифікують з технікою керівництва, науковою організацією діяльності тощо.

Результати вхідного використання цієї методики дозволили визначити систему цінностей майбутніх менеджерів освіти. Аналіз відповідей показав, що для переважної більшості респондентів важливими є особисті орієнтації (34 %) та професійно-прагматичні (22 %). Особистісно-розвивальні орієнтації у більшості студентів займають середні (25 %) та останні (19 %) позиції.

Відображення результатів констатувального експерименту представлено в перелікових та аналітичних таблицях (для експериментальних і контрольних груп). Перелікові таблиці відображають рівень сформованості професійної компетентності кожного магістранта та результати навчального процесу за конкретно обраними дисциплінами. У таблиці 1.1 відображено абсолютну кількість балів, що її отримав магістрант, та відносну кількість балів (у %) від максимально можливої. Оцінювання проводилося відповідно до кредитно-модульної системи за 100-бальною шкалою.

Використовуючи дані перелікових таблиць, здійснюємо їх групування, відобразивши результати в аналітичних таблицях 1.1 і 1.2.

Таблиця 1.1

**Дані розподілу студентів групи Е 1 (210 осіб)
за результатами навчання (за конкретно вибраними дисциплінами)**

Назва дисципліни	«Менеджмент загальноосвітнього навчального закладу»		Керівник навчального закладу		Менеджмент організації		Теорія організацій		Техніка управлінської діяльності	
	абс.кільк. студентів	відн.кільк. студентів (%)	абс.кільк. студентів	відн.кільк. студентів (%)	абс.кільк. студентів	відн.кільк. студентів (%)	абс.кільк. студентів	відн.кільк. студентів (%)	абс.кільк. студентів	відн.кільк. студентів (%)
Високий	37	39,4	22	23,4	26	27,7	35	37,2	36	38,3
Середній	46	48,9	65	69,1	50	53,2	45	47,9	54	57,4
Низький	11	11,7	7	7,5	18	19,1	14	14,9	4	4,3

Таблиця 1.2

**Дані розподілу студентів групи К 1 (208 осіб) за результатами навчання
(за конкретно вибраними дисциплінами)**

Назва дисципліни	«Менеджмент загально-освітнього навчального закладу»		Керівник навчального закладу		Менеджмент організації		Теорія організацій		Техніка управлінської діяльності	
Рівень	абс.кільк. студентів	відн.кільк. студентів (%)	абс.кільк. студентів	відн.кільк. студентів (%)	абс.кільк. студентів	відн.кільк. студентів (%)	абс.кільк. студентів	відн.кільк. студентів (%)	абс.кільк. студентів	відн.кільк. студентів (%)
Високий	33	36,7	20	22,2	29	32,2	32	35,6	37	41,1
Середній	45	50,0	63	70,0	49	54,4	46	51,1	51	56,7
Низький	12	13,3	7	7,8	12	13,3	12	13,3	2	2,2

Порівняння результатів таблиць 1.1 та 1.2 свідчить про те, що рівні успішності студентів експериментальної та контрольної груп на етапі вхідного діагностування приблизно однакові.

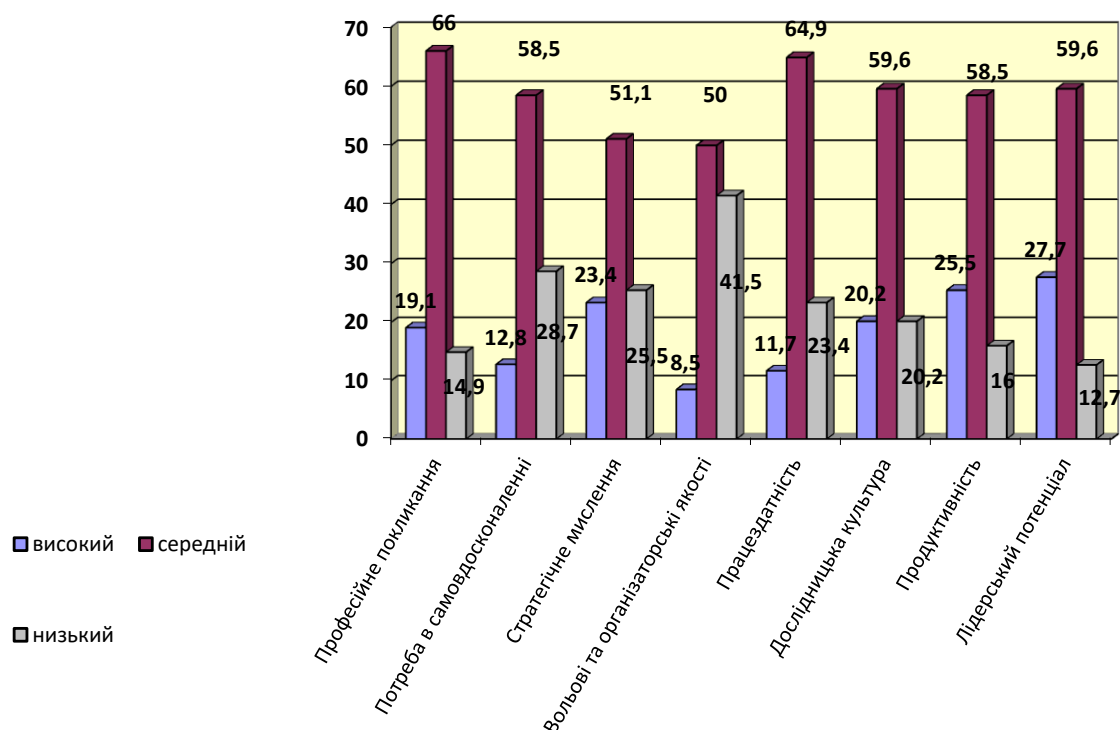


Рис. 1.1. Показники сформованості управлінської професійної культури майбутніх менеджерів освіти (за даними вхідного діагностування) групи Е 1 (210 осіб)

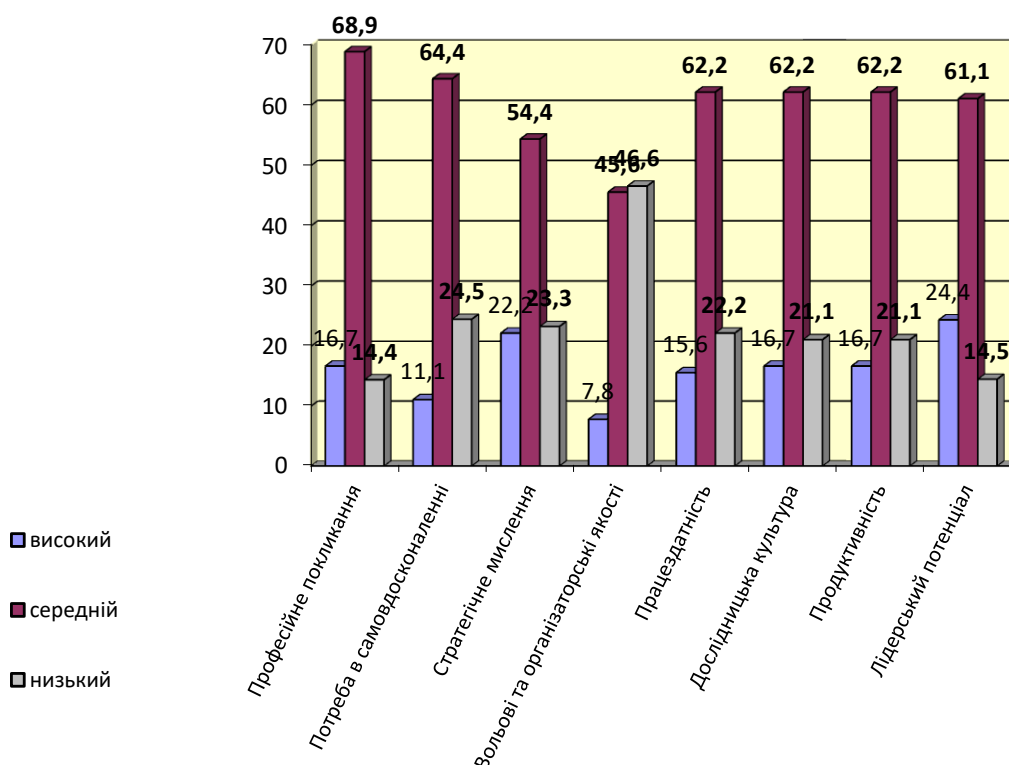


Рис. 1.2. Показники сформованості управлінської професійної культури майбутніх менеджерів освіти (за даними вхідного діагностування) групи К 1 (208 осіб)

Результати дослідження, відображені на рисунках 1.1 і 1.2, свідчать, що показники сформованості управлінської професійної культури магістрантів експериментальних та контрольних груп мають незначні розбіжності. Знання та вміння майбутніх менеджерів освіти носять здебільшого загальний, несистематизований, фрагментарний характер, однак необхідно констатувати, що майбутні керівники навчальних закладів знайомі з окремими управлінськими положеннями щодо діяльності менеджера загальноосвітнього навчального закладу, значно гірша ситуація з уявленнями про діяльність менеджера вищого навчального закладу.

Нами також були проаналізовані позиції магістрантів та викладачів – учасників експериментального дослідження щодо реалізації обґрунтованих педагогічних умов формування професійної компетентності.

Нас цікавило, яким є вихідний рівень усвідомлення магістрантами і викладачами змісту підготовки менеджерів освіти. Відзначимо, що система інтерв'ю супроводжувалася коротким поясненням змісту основних термінів системи «менеджмент», оскільки, як було визначено, для значної частини магістрантів термін «менеджмент освіти» є взагалі новим та недостатньо відомим. Відповіді учасників опитування розподілилися таким чином (таблиця 1.3).

Таблиця 1.3

**Ступінь володіння основними поняттями змісту підготовки
майбутніх менеджерів освіти (%)**

Рівні змісту освіти	Відповіді студентів і викладачів					
	Контрольні групи			Експериментальні групи		
	K1 (208)	K2 (42)	%	E1 (210)	E2(46)	%
високий	15	10	18,9	16	14	21,4
середній	30	13	32,6	26	16	30,0
низький	45	19	48,5	52	16	48,6

З таблиці 1.3 робимо висновок, що переважна більшість магістрантів та викладачів експериментальної та контрольної груп вважають, що усвідомлення змісту підготовки майбутніх менеджерів освіти знаходиться приблизно на середньому (E1, E2 – 30,0 %; K1, K2 – 32,6 %) та низькому (E1, E2 – 48,6 %; K1, K2 – 48,5 %) рівнях.

У процесі спостереження нами було з'ясовано самооцінку магістрантами власного лідерського потенціалу (рис. 1.3).

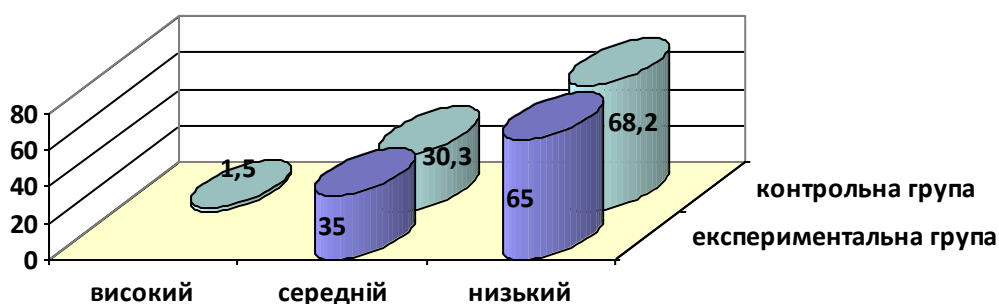


Рис. 1.3. Дані самооцінки магістрантами власного лідерського потенціалу

Ми встановили також бажаний характер впливу управлінської педагогічної культури на професійну діяльність викладача й навчальну діяльність магістранта (рис. 1.4).

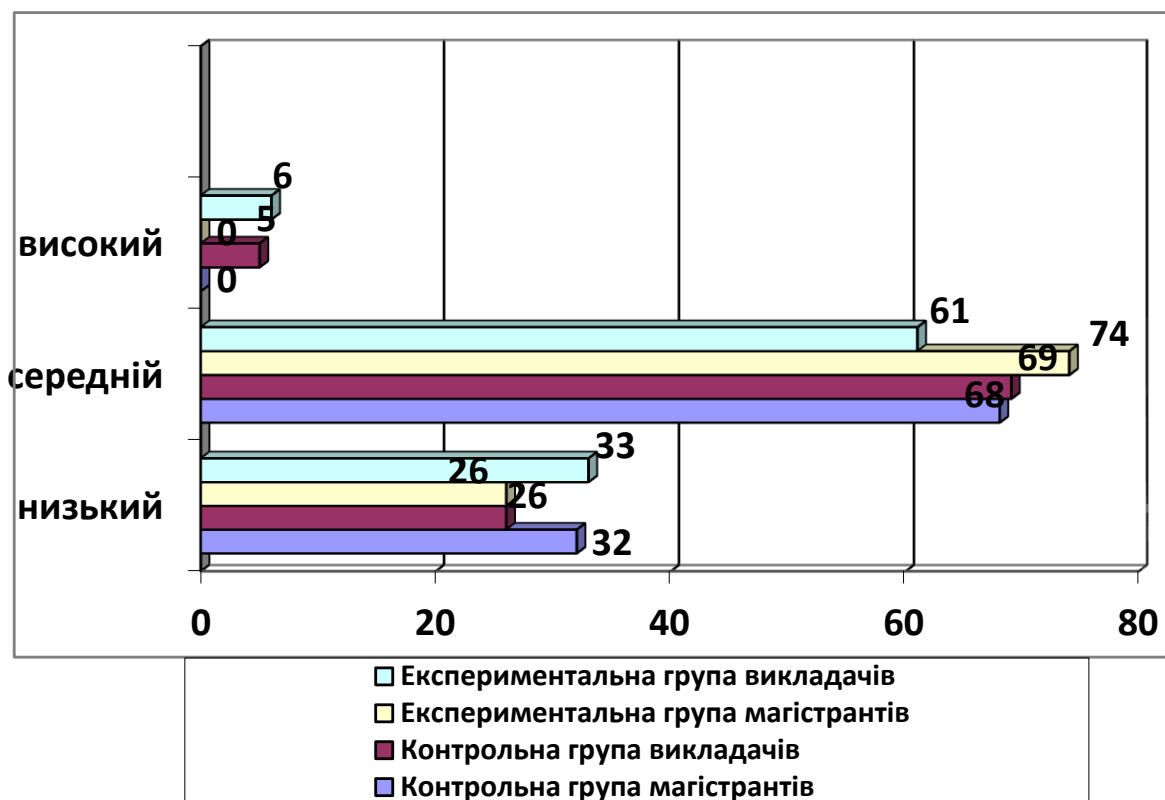


Рис. 1.4. Характер впливу управлінської педагогічної культури на професійну діяльність викладачів та навчальну діяльність магістрантів (%).

Як бачимо, в основному викладачі та студенти контрольних та експериментальних груп вважають необхідність розвитку управлінської педагогічної культури майбутніх менеджерів освіти досить гострою (відповідно 68,2 % та 70,0 %), що має велике значення для нашого дослідження, адже загальний рівень професійної компетентності суттєво залежить від комплексу якостей і властивостей особистості ефективного менеджера й освітнього лідера.

Нас цікавив також вихідний стан сформованості базових управлінських умінь майбутніх менеджерів освіти для продуктивної організації навчальної діяльності у вищому навчальному закладі. Виділені та запропоновані майбутнім управлінцям для оцінки основні вміння (табл. 1.4) були проаналізовані викладачами.

Таблиця 1.4

**Оцінка викладачами значущості основних умінь
майбутніх менеджерів освіти**

Уміння викладачів	Кількість викладачів					
	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	E2	K2	E2	K2	E2	K2
Прогнозування й передбачення результатів своєї управлінської педагогічної діяльності	12	10	19	12	15	20
Аналіз і систематизація інформації з визначенням проблем	9	14	22	19	16	9
Планування і впровадження найбільш доцільних шляхів управління навчально-виховним процесом	15	18	24	15	7	9
Розробка стратегічних і тактичних планів	2	3	11	9	33	30
Модернізація і розробка засобів навчання, оцінка рівня їхньої якості, алгоритмізація видів управлінської діяльності	-	-	5	7	41	35
Способи прийняття управлінських рішень	6	3	17	11	23	28
Добір та розстановка кадрів, управління персоналом	10	9	14	17	22	16
Проектування та реалізація ідей педагогіки співробітництва	7	12	11	8	28	22
Здатність визначати стандарти, норми, методи та критерії оцінки	11	13	12	16	23	13
Здатність інноваційного проектування структур і підрозділів навчального закладу	14	11	22	25	10	6

Як бачимо, переважають низький та середній рівень умінь магістрантів – учасників експериментальної роботи, що суттєво знижує їхні функціональні можливості як майбутніх менеджерів освіти.

У процесі опитування ми з'ясували, які мотиви спонукають викладачів групи Е2 до участі у тренувальному семінарі та у проведенні самого експериментального дослідження (рис. 1.5):

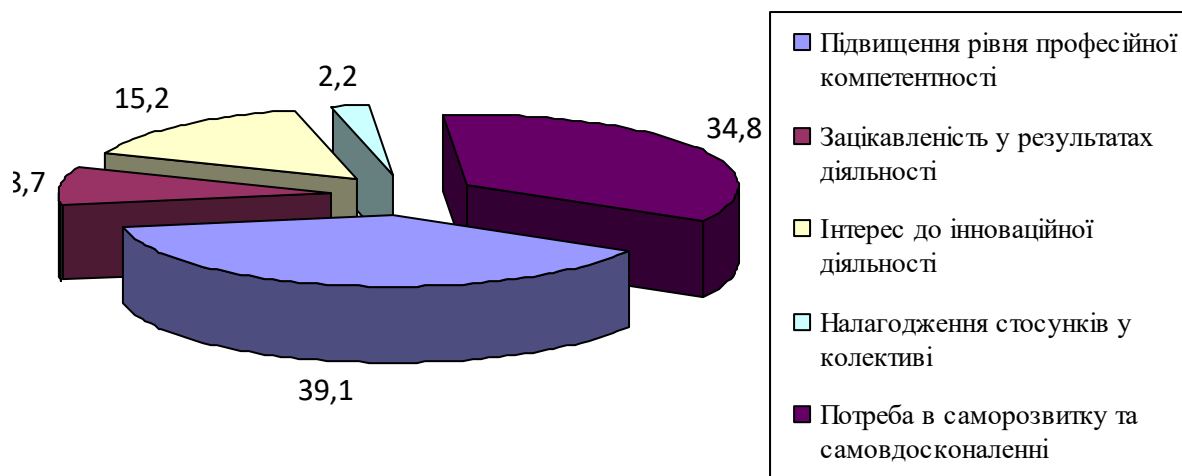


Рис. 1.5. Дані дослідження основних мотивів викладачів-учасників експерименту на його констатувальному етапі

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок у даному напрямі. Таким чином, проведене опитування дало можливість пересвідчитися, що спонукальним мотивом для викладачів є підвищення рівня їхньої професійної компетентності (39,1 %), саморозвиток та самовдосконалення педагогів (34,8 %). Компетентність викладачів не має вузько професійних меж, оскільки від них вимагається постійне осмислення педагогічних, соціальних, психологічних тощо проблем, які пов'язані з освітою, у першу чергу – з питаннями ефективного менеджменту освітніх організацій.

ЛІТЕРАТУРА/REFERENCES

1. Бардінова, В. (2002). Курс «Менеджмент в освіті» як один із засобів набуття майбутнім вчителем управлінських знань. *Зб. наук. пр. Полтавського державного педагогічного університету ім. В. Г. Короленка*, 5/6, 168–171 (Bardinova, V. (2002). The course "Management in Education" as one of the means of acquiring a future teacher of managerial knowledge. *Collection of research works of V. G. Korolenko Poltava State Pedagogical University*, 5/6, 168–171).
2. Бондар, В. І. (1996). *Дидактика: ефективні технології навчання студентів*. Київ: Вересень (Bondar, V. I. (1996). *Didactics: Effective Student Technology*. Kyiv: Veresen).
3. Гриньова, В. М. (2001). Системний підхід до проблеми педагогічної культури майбутнього вчителя. *Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія*, 3, 103–110. Харків (Hryniowa, V. M. (2001). System approach to the problem of the pedagogical culture of the future teacher. *The theory and practice of social systems management: philosophy, psychology, pedagogy*, 3, 103–110. Kharkiv).
4. Дзюба, Т. М. (2007). *Формування психологічної готовності заступника директора школи до взаємодії з учителями в умовах конфлікту* (автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07). Київ (Dziuba, T. M. (2007). *Formation of the psychological readiness*

of the deputy director of the school for interaction with teachers in a conflict (PhD thesis abstract). Kiev.

5. Єльнікова, Г. (2006). Розвиток адаптивних засад в управлінні загальною середньою освітою. *Імідж сучасного педагога*, 3/4, 2–5 (Yelnykova, H. (2006). Development of adaptive principles in the management of general secondary education. *Image of a modern teacher*, 3/4, 2–5).

6. Зязюн, І. А. (2000). *Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти*. Київ: Віпол (Ziazun, I. A. (2000). *Intellectual and creative personality development in conditions of continuous education*. Kiev: Vipol).

7. Кравченко, Л. М. (2007). *Організаційно-педагогічні засади підготовки менеджера освіти*. Полтава (Kravchenko, L. M. *Organizational-pedagogical bases of training of the manager of education*. Poltava).

8. Крижко, В. В. (2005). *Теорія та практика менеджменту в освіті*. Київ: Освіта України (Kryzhko, V. V. (2005). *The theory and practice of management in education*. Kyiv: Education of Ukraine).

9. Маслоу, А. (2003). *Маслоу о менеджменте. Самоактуализация. Просвещенный менеджмент. Организационная теория*. Санкт-Петербург: Питер (Maslow, A. (2003). *Maslow about management. Self-actualization. Enlightened management. Organizational theory*. Saint Petersburg: Piter).

10. Пікельна, В. С. (2004). *Управління школою*. Харків: Основа. (Pikelna, V. S. (2004). *School management*. Kharkiv: Osnova).

11. Хриков, Є. (1999). Особливості внутрішньошкільного управління в сучасних умовах. *Освіта і управління*, 3/1, 59–66. Київ (Khrykov, Ye. (1999). Features of in-school management in modern conditions. *Education and Management*, 3/1, 59–66. Kiev).

12. Peterson, K. D. (1984). Mechanisms of administrative control over managers in educational organizations. *Administration Science Quarterly*, 29, 573–597.

РЕЗЮМЕ

Загребельная Елена. Результаты констатирующего эксперимента по определению показателей сформированности управленческой профессиональной культуры будущих менеджеров образования.

Автор в статье рассматривает результаты констатирующего эксперимента по определению показателей сформированности управленческой профессиональной культуры будущих менеджеров образования в двух вузах. В ходе педагогического исследования были использованы следующие методы: опрос (беседа, интервью, анкетирование), наблюдение, тестирование, изучение творческих работ магистрантов, обработки и интерпретации эмпирических данных (аналитический, статистический и сравнительный анализ); комплекс методик психолого-педагогической диагностики и самодиагностики. Разработана серия творческих заданий и тестов, которые помогли выявить степень сформированности профессиональной компетентности у будущих менеджеров образования. Таким образом, эксперимент дал возможность убедиться, что компетентность преподавателей не имеет узко профессиональных границ, поскольку от них требуется постоянное осмысление педагогических, социальных, психологических и т.д. проблем, связанных с образованием, в первую очередь – с вопросами эффективного менеджмента образовательных организаций.

Ключевые слова: показатели сформированности, менеджер образования, управленческая профессиональная культура, качества лидера, управленческая деятельность.

SUMMARY

Zagrebelnaya Elena. The results of the ascertaining experiment on determining indicators of the formation of managerial professional culture of the future education managers.

The author in the article considers the results of the ascertaining experiment on determining indicators of the formation of the managerial professional culture of the future education managers at two universities. During the pedagogical research the following methods were used: an interview (a discussion, an interview, a survey), an observation, testing, studying of undergraduates' creative works, processing and interpretation of empirical data (analytical, statistical and comparative analysis); a set of methods for psychological and pedagogical diagnostics and self-diagnostics. A set of creative tasks and tests that helped to reveal the degree of the professional competence formation among the future education managers was developed. Incoming diagnostics as the first stage of experimental work was focused on determining the level of the previously acquired level of competence in reference to its theoretically defined components, on the students' attitude towards the formation of professional competence in general, and also on the defining of a value hierarchy among the future managers. The research of competence components provided for the identification of their implementation degree (formation) and their special formation assurance in the training process for the future education managers. Knowledge and skills of future education managers are mostly general, not systematized, fragmentary, but it must be stated that future heads of educational institutions are familiar with certain managerial regulations in regard to the activities of a comprehensive school manager, and the situation with the understanding of the activity of a higher education institution manager is much worse. Thus, the experiment made it possible to verify that the competence of teachers does not have narrow professional boundaries, since they require a constant comprehension of pedagogical, social, psychological etc. problems related to education, first of all - with the issues of effective management of educational organizations.

Key words: formation indicators, education manager, managerial professional culture, leader qualities, management activity.

UDC 378.046–021.68

Hanna Kravchenko

Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics

ORCID ID 0000-0002-2156-3203

Iryna Annienkova

Odessa state pedagogical university named after I. I. Mechnykov

ORCID ID 0000-0001-8503-7205

Olha Pochuieva

Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics

ORCID ID 0000-0001-6954-5197

DOI 10.24139/2312-5993/2017.06/083-095

MONITORING AS A MECHANISM OF ADAPTIVE MANAGEMENT OF DEVELOPMENT OF THE CHAIR SYSTEM OF THE INSTITUTES OF POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION

Introduction. It is found out that transformations, taking place in the education system in conditions of European integration, considerably complicate management of a

modern education institution and set fundamentally new tasks to its administration. Particularly acute these questions arose before the heads of institutes of postgraduate pedagogical education (IPPE). In order to improve the existing IPPE management system, appropriate legislative and scientific foundations are needed that will provide normative and methodological basis for their future development taking into account the specifics of the activity. In particular, it is necessary to substantiate the theoretical and methodological foundations of adaptive management of development of the IPPE chair system.

The aim of the article is to develop a scientifically substantiated system for monitoring of development of the IPPE chair system as a mechanism for adaptive management of development of this system.

Research methods. The logical analysis of literary sources on philosophy, sociology, and pedagogy made it possible to develop the basic concepts of adaptive management of social-pedagogical systems; with the help of method of organizational-system modeling a model of adaptive management of development of the chair system of institutes of postgraduate pedagogical education has been developed. Empirical methods, including the study of normative legal documents, practical activities of institutions of postgraduate pedagogical education for the establishment and generalization of their managerial experience; observation, questionnaire, event analysis, mathematical and statistical processing of the received data, including Qualimetric calculations for objectification and assurance of the elements of adaptive management of development of the IPPE chair system have proved the effectiveness of the implementation of the monitoring system for management of development of institutes of postgraduate pedagogical education.

Results and their discussion. The basic organizational unit of the institutes of postgraduate pedagogical education is the chair. Taking into account the terminological uncertainty inherent in the system of postgraduate education, we define the chair of the institute of postgraduate pedagogical education as the basic structural unit of the institute of postgraduate pedagogical education, which conducts educational, methodological and scientific activities for certain categories of pedagogical workers (including managers), which includes at least five scientific and pedagogical workers at the main place of work, and not less than three of them have a degree or an academic (honorary) title.

Conclusions and perspectives of further researches. The study does not exhaust the entire diversity of problems on adaptive management in the system of postgraduate pedagogical education. So, deserve attention such issues as: training of IPPE teams for implementing the model of adaptive management of the chair system development; formation of managerial competence of heads of the chairs in the context of adaptive management of the IPPE development.

Key words: the chair, the chair system, adaptive management of the chair system development, monitoring, the model, factors, criterias.

Introduction. Transformations, taking place in the education system in conditions of European integration, considerably complicate management of a modern education institution and set fundamentally new tasks to its administration. Particularly acute these questions arose before the heads of institutes of postgraduate pedagogical education (IPPE). These institutions of education as an object of management differ significantly either from institutions of higher education or institutes of postgraduate education. The main functions of IPPE are the improvement of professional skills and retraining of teaching staff in Ukraine. But their experience shows that they perform the

function of regional scientific and methodological centers of the Main departments of education and science of regional state administrations that provide organizational and methodological support to the educational process in preschool, general education and out-of-school education institutions of the region. Consequently, in order to improve the existing IPPE management system, appropriate legislative and scientific foundations are needed that will provide normative and methodological basis for their future development taking into account the specifics of the activity. In particular, it is necessary to substantiate the theoretical and methodological foundations of adaptive management of development of the IPPE chair system [4].

Analysis of relevant research. The scientific literature on management of education quite thoroughly reveals the theory of social management, the methodology of scientific management of education, the theoretical basis for management of educational systems development and quality of education, management of professional development, system-targeted management of pedagogical education, etc. In recent years, the essence of adaptive management, its laws and principles (H. Yelnykova, T. Borova, H. Poliakova, L. Fesik); adaptive management of pedagogical systems (P. Tretiakov, S. Mitin, N. Boiarintseva); technologies of adaptive control (H. Yelnykova, A. Kasianova, V. Petrov, Z. Riabova, H. Sukhovych, I. Lapshyna); management of the education institution of postgraduate pedagogical education (L. Vashchenko, A. Bodnar, M. Hadetsky, H. Dmytrenko, V. Maslov, V. Oliinyk, V. Pikelna, L. Pokroieva, M. Potashnyk, T. Korochnan, P. Tretiakov, Ye. Khrykov, T. Shamova); monitoring of the education quality at higher education institution (V. Zinchenko, L. Korobovych, H. Krasilnikova, S. Kretovych, H. Tsekhmystrova, N. Fomenko, Ye. Khrykov); monitoring of professional activity of scientific and pedagogical workers (T. Borova, L. Korobovych) have been considered.

Despite a wide range of researches of the scientists who consider various aspects of adaptive management of social-pedagogical systems, there is still no holistic study of the theory and technology of adaptive management of IPPE development. This has caused serious difficulties in the day-to-day management of these education institutions, especially at the level of organization of their chair systems.

The aim of the article is to develop a scientifically substantiated system for monitoring of development of the IPPE chair system as a mechanism for adaptive management of development of this system.

Results and their discussion. The basic organizational unit of the institutes of postgraduate pedagogical education is the chair. Taking into account the terminological uncertainty inherent in the system of postgraduate education, we define the *“chair of the institute of postgraduate pedagogical education”* as the basic structural unit of the institute of postgraduate pedagogical education, which conducts educational, methodological and

scientific activities for certain categories of pedagogical workers (including managers), which includes at least five scientific and pedagogical workers at the main place of work, and not less than three of them have a degree or an academic (honorary) title”.

The IPPE chair system as an integral unity consists of interdependent chairs (together with structural subdivisions) and independent methodological centers and departments of the Institute with interdependent and mutually agreed ties aimed at joining efforts in order to achieve the tasks set within the frames of the educational, methodological, scientific work.

Taking into account that different chairs of IPPE have different purposes and specifics, their integration in the chair system requires the coordination of multi-vector activities of all its subsystems. The best way to solve this problem is adaptive management, which is essentially designed to coordinate multidirectional impacts, which promotes the integration of different by nature subjects of activity into a single entity [4].

Therefore, the issues of managing adaptive systems in the field of education are important for our study, in particular: distinction of the features of adaptive school management (T. Shamova, T. Davydenko, Ye. Yamburh); formed concepts of adaptive management, its laws and principles (H. Yelnykova); study of adaptive management of pedagogical systems (P. Tretiakov, S. Mitin, N. Boiarintseva); developed technologies of adaptive control (H. Yelnykova, H. Poliakova, V. Petrov, I. Lapshyna). Significant value in the conceptual plan is the place of educational monitoring based on factor-criterion modeling (H. Yelnykova, O. Kasianova and Z. Riabova).

Research methods. The logical analysis of literary sources on philosophy, sociology, and pedagogy made it possible to develop the basic concepts of adaptive management of social-pedagogical systems; with the help of method of organizational-system modeling a model of adaptive management of development of the chair system of institutes of postgraduate pedagogical education has been developed. *Empirical methods*, including the study of normative legal documents, practical activities of institutions of postgraduate pedagogical education for the establishment and generalization of their managerial experience; observation, questionnaire, event analysis, mathematical and statistical processing of the received data, including Qualimetric calculations for objectification and assurance of the elements of adaptive management of development of the IPPE chair system have proved the effectiveness of the implementation of the monitoring system for management of development of institutes of postgraduate pedagogical education.

Thus, the results of the analysis of theoretical and methodological foundations of adaptive management (AM) allowed to distinguish its peculiarities and features.

Adaptive management is a process of mutual influence, which causes mutual adaptation of the behavior of subjects of activity on the dia(poly)logical basis, which is ensured by a common definition of a realistic goal, with the subsequent combination of efforts and self-direction of actions for its achieving [3].

The leading feature of adaptive management is mutual adaptation and organic combination of the manager's goal and the pursuit of the performer based on the development of flexible models of activity [3].

The appearance of adaptive management was caused by directed self-organization of a person, which ensured its conscious self-development using the natural mechanism. It can be specially organized on the basis of creation, support and expansion of the conditions of self-development of management objects within the limits established jointly with the subject and their perceived requirements, but always arises arbitrarily at any transitional stage as an objective need, which combines evolutionary and revolutionary ways of development [2].

If directed self-organization realizes self-development of a person within the established limits of the requirements which he understands, then adaptive management provides conditions for self-development of a person by combining his needs with the requirements of the environment. That is, with the help of adaptive management there is a combination, mutual harmonization, harmonization of the needs of man, society and state that determine their co-evolution [3].

Adaptive management is a kind of situational management. It always coordinates two opposite in nature phenomena, and therefore its systematization can be specified in the following way: *according to the subject of management* – combines administrative and party-related (with the participation of employees) management; *according to the nature of influence* – external management with internal (self-management); *according to the orientation* – process-target, because it focuses both on the process and on the result [3].

According to the direction of mutual influence, adaptive management is both vertical and horizontal, and *according to the order of interaction* – both subordinate and distributed. The driving factor of the development of such a management system is the balance of interests of all its participants and substructures. This management system ensures harmonization and adaptation of the cross-cutting goals of the management of the IPPE chair system at all its levels: student – teacher; teacher – teacher; teacher – head of the chair; head of the chair – head of the chair; head of the chair – head of the methodological subdivisions; head of the chair – vice-rector/deputy director; vice-rector/deputy director – rector/director [4].

Unlike traditional, adaptive management determines the priority of development, which is carried out through self-organization processes. This

fact determines the specifics of the *functions of adaptive management* of the IPPE chair system, namely: joint development of the realistic goal, criterial modeling, cooperation of actions and self-direction, self-monitoring of the process and monitoring of the result, predictive regulation of the result.

The realization of the function *"joint development of a realistic goal"* is carried out by matching the goals of the departments and methodological units that make up the chair system, making an informed decision on the realization of the set goals. The function *"criterial modeling"* is carried out through the selection of criteria and creation of flexible models of the activities of the structural units of the chair system. The function *"cooperation of actions and self-direction"* involves eliminating inconsistencies and divergence on the basis of dialogical adaptation; cooperation of actions and self-direction to achieve a common goal through the development of partnership relations between all the subjects of management process, managers and subordinates (direct interaction within the team), combining the efforts of all the subsystems of the chair system for the implementation of the tasks. The function of *"self-monitoring of the process and monitoring of the result"* is carried out by converting the control function through the coordination of external and internal influences, conducting external monitoring by the managers at the "input", etc.

The identified features of adaptive management have allowed to substantiate the concept of *"adaptive management of the IPPE chair system development"* as an interaction of managing and managed subsystems, which takes place on the basis of coordination with the help of coaching of the strategic goal of the institution development and specific goals of its divisions, motives and opportunities of participants of the educational process, coordination of requirements of the educational services market, inquiries and professional experience of students with the content of providing educational services and mobile transformation of the leading (producing) chairs to improve the professional competence of students/trainees and ensure their competitiveness at the labor market" [4].

The most effective mechanism for assessing development of the IPPE chair system is *monitoring*. It is a complex hierarchical system, within which a certain set of dynamic processes is realized. Therefore, it is advisable to use simulation to reproduce it. The model of the system of monitoring of the IPPE chair system development is a systemic unit and reveals its originality and self-sufficiency. It consists of methodological, content, technological, result and regulatory components [5].

The methodological component of the model of the system of the chair system development monitoring includes the purpose, the main approaches, laws and principles of monitoring.

The purpose of the monitoring of the IPPE chair system development was to provide information-regulatory support of the IPPE chair system development.

In the course of the study it has been determined that the theoretical-methodological basis for monitoring of the IPPE chair system development constitute the main provisions of the leading scientific approaches, namely: anthropological-social, where the attention in management is focused on a person; systemic, that allows to explore the elements of the system in order to maintain its functioning in a definite state; synergetic, the basis of which are the processes of self-organization and interaction in conditions of instability; personally oriented, which directs the processes of educational activity in accordance with the individual peculiarities of the professional activity of scientific and pedagogical workers and the educational needs of students/listeners; qualitative, which gives the possibility of quantitative definition of qualitative changes in the development of all subsystems of the chair system.

Integration of these approaches made it possible to formulate conceptual provisions for the IPPE chair system *development* monitoring, namely: monitoring of *development* of the chair system is a subsystem of a complex open synergetic system of education quality management that is subordinated to the hierarchical linkages of the educational system of the IPPE; the goal in the model of monitoring of the chair system *development* appears as a system-forming and system-integrating factor and defines the tasks, functions, principles, the nature of the interconnections of the elements of the monitoring structure, a set of methods, means, participants that implement it; objects of monitoring are in constant development, exposed to external and internal influences, which can cause unwanted changes in the functioning of the object; monitoring of the IPPE chair system *development* should provide constant feedback, prognostic information on the dynamics of the quality of educational activities (results and processes) within a specified time, the continuity of management activity, the consistency between levels of the management structure, the account of changing conditions, updating of goals and priority directions of development, timely regulation and correction, as well as self-regulation and self-correction of the activities of participants in management and educational processes.

On the basis of the analysis of the specificity of manifestation of the laws of unity and struggle of opposites, mutual transition of quantitative changes to qualitative, negation, systemic, cyclicity, it is determined that monitoring of the development of the IPPE chair system is a cyclically repeating hierarchical system: the unit system – the multiple system – the unit system. Its development is due to contradictions between integrity and addiction, entropy and non-aggressive trends, orderliness and chaos, divergence and convergence, quality of received information and the costs of obtaining it, timeliness and usefulness of the information received, theory and practice of monitoring, etc.

The monitoring cycle is conditioned by the cyclical nature of the educational process in the IPPE and the cyclicity of its quality management.

Based on the analysis of the classifications of the laws presented in the works of V. Volkova, A. Denisova, N. Diatchina, N. Yakovleva, as well as laws of education quality management, distinguished in the works of O. Vasileva, O. Hranichenko, S. Trapitsyna, E. Yakovleva, we will present a classification of the laws of monitoring of the IPPE chair system development, in which, based on the state of the studied object, three groups of regularities are distinguished: construction (or existence), development and functioning. *The first group* – the patterns of construction – is divided into two subgroups: patterns of interaction of the part and the whole: the pattern of integrity (the emergence), the law of addition, progressive systematization, progressing factorization; patterns of hierarchical orderliness: the pattern of communication, pattern of hierarchy. *To the second group* – the patterns of development – belong the laws of: historicity; self-organization; unity and inter-conversions of order and chaos; oscillatory (pulsating) evolution; uneven development and inconsistency of the pace of performance of functions by the elements of the system; increase in the degree of perfectness. *The third group* – the functioning of the systems – includes the following laws: dependence of the effectiveness of monitoring on the completeness of its scientific basis; the law of “necessary diversity” by W. Ashby; equivalence; potential effectiveness of B. Fleischman; the dependence of monitoring effectiveness on the transparency of the monitoring process and its results.

On the basis of the analysis of monitoring laws, we have identified five subsystems of the principles on which the system of monitoring of the IPPE chair system development is based, namely: the first subsystem has a general scientific character and includes the principles of scientific character, perspective character, efficiency, feedback, cyclicity, adaptability, evolution; the second subsystem consists of the principles that reflect anthropological-social approach: humanistic orientation, publicity, confidentiality, normality, graduality; the third subsystem reflects the systemic approach and includes the principles of integrity, purposefulness, stability, manageability, non-addiction; the fourth subsystem reflects the qualimetric approach and includes the principles of informality, optimality, reliability, technology, unity, accessibility; the fifth subsystem reflects the process approach and consists of the principles of the role of senior management, employee involvement, employee training, employee loyalty, focus on continuous improvement of quality and customer satisfaction.

In the basis of the content component of the developed model has been laid the content of activity of the structural units of the IPPE chair system.

The disclosure of the content of the technological component of the model made it possible to determine the stages, methods, conditions for monitoring of the IPPE chair system development, and to develop its toolkit.

On the basis of generalization of the results of the theoretical analysis of the monitoring methods presented in scientific sources on the pedagogical management by T. Bainazarova, O. Vasilieva, I. Drach, T. Lukin, V. Prikhodko, to the methods of development of the chair system we refer: methods of information collection: observation, questionnaire, analysis of documents, results of activity; methods of processing and analysis of information: quantitative and qualitative methods, namely: pedagogical analysis, factor analysis, pedagogical diagnostics, evaluation, method of expert assessments, pedagogical examination, method of pair comparisons, methods of classification, etc.; methods of presentation and accumulation of monitoring results: charts, analytical certificates, conclusions about the quality of activities of scientific and pedagogical workers, computer databases, certification sheets, etc.; methods of verification of the probability of the monitoring results: expert method, statistical methods of analysis, correlation analysis, etc.; methods of using monitoring results: methods of making managerial decisions, methods of structuring, characterization and optimization, methods of social forecasting, methods of socio-psychological management, morphological analysis, method of extrapolation of trends, etc. [1].

The proposed classification of the system of monitoring methods reflects its internal logic and essence and is based on the criteria of the stage of development and implementation of monitoring of the chair system development.

It is important for implementation of the model of monitoring of the IPPE chair system development to determine the quality of the final result on the basis of quantitative criteria and objective assessments. Qualitative approach is the most effective and rational way to achieve the goal and to solve the problems of monitoring.

Based on the main directions of the organizational, personnel, educational, methodological, scientific and consulting-marketing activities of the chairs, we have developed a factor-criterial model that can be used in control-evaluative and monitoring procedures, investigating the dynamics of the IPPE chair system development. Parameters for the analysis of the IPPE chair system development have determined the *level of organization of educational activities of the structural units of the chair system and the level of effectiveness of the educational activity of the institute*.

The *factors* determining the content of organization of the educational activities of the structural units of the chair system include the following: creation of a management system of structural subdivisions; organization of educational activities of chairs; personnel support of the chairs; material and technical support of the educational activities of the chairs; establishment of relations between chairs with the internal social environment; establishing connections between the chairs with external social environment. The *criteria* for goal oriented and self-

regulatory activities of the chairs of IPPE include: availability of a long-term plan for the development of the chairs; planning of measures of joint work of the chairs with methodological units; staffing of the qualitative composition of the chair by scientific-pedagogical workers; planning of measures for professional development (self-development) of scientific-pedagogical personnel; creation of conditions for social and professional mobility of scientific-pedagogical workers; compliance of the HEI's standards of training and professional development of the teaching staff with the requirements of the labor market and the market of educational services; presence of dynamism of the variational component of professional training of students and improvement of the skills of students in accordance with changes in demand at labor markets and educational services; introduction of modern teaching technologies; conformity of the system of assessment of academic achievements of students/listeners to state and international requirements; effectiveness of the work of the chairs, methodological units, educational-methodological department, scientific-methodological council for the scientific and methodological provision of the educational process of advanced training courses; scientific and methodological provision of laboratory and practical classes, course design, independent work of students/listeners, including those involved in distance learning; integration of scientific inter-departmental studies; realization of program-targeted projects; introduction of educational marketing technologies; publication of educational, methodological and scientific products, etc.

Selected criteria are mobile, adjusted in accordance with the changing situation or regulatory requirements of the state, institute and chair levels.

The advantage of the developed qualimetric model in comparison with the existing methods of assessing the level of development of all structural units of the chair system is the integral representation of the development of the chair system as a system of interconnected components (subsystems), which can be considered as a standard. The selected parameters, factors and criteria of development contribute to solving the main tasks of monitoring, which, on the one hand, is to ensure optimal activity of all the structural units of the chair system, increase its intensity and, on the other hand, to create, maintain and expand the conditions for their directed self-organization and self-development.

Result component. It has been established that the results of monitoring can be either direct or indirect. Direct – positive dynamics of the level of development of the IPPE chair system, indirect – improving the quality of management of the IPPE chair system, professional and personal development of scientific-pedagogical workers, developing their motivation, improving the quality of students/listeners' training, positive dynamics of satisfaction of students/listeners, teachers, heads of the chairs and methodological structural

subdivisions, administration, substructures of the external management of the process and the result of IPPE development.

The regulatory component provides for the publication of information on the state of activity of the chairs, sections, independent methodological units on the site (portal) of IPPE, meetings of the Academic Council of the education institution, structural units and receiving feedback; development of a program of measures for the improvement of monitoring procedures based on the analysis of feedback information.

An annual evaluation of the level of development of the chair system of the institutes of postgraduate pedagogical education with the help of an appropriate qualimetric model shows a general increase in its indicators (Table 1).

Table 1

Generalized data on the monitoring of the effectiveness of the level of development of chairs activity of the institute of postgraduate pedagogical education

Factor – F	Partial evaluation of factors				
	2012–13 a.y.	2013–14 a.y.	2014–15 a.y.	2015–16 a.y.	2016–17 a.y.
1. Organizational work	0,13	0,15	0,16	0,16	0,16
2. Personnel support	0,24	0,24	0,25	0,25	0,26
3. Educational work	0,10	0,12	0,14	0,15	0,16
4. Methodological work	0,09	0,12	0,14	0,14	0,15
5. Scientific work	0,06	0,08	0,10	0,14	0,15
6. Consulting and marketing activity	0,01	0,03	0,06	0,09	0,10
Overall rating in units	0,63	0,74	0,82	0,93	0,98

Analyzing the generalized indicators of the level of development, it can be noted that the largest increase (9 %) was obtained in the areas of scientific work and consulting and marketing activities. The organizational work had an increase of 3 %, academic work – 6 %, methodological work – 6 %. The analysis of the given data on all directions of work as a whole shows the obtained gain of 35 %, which testifies to the positive influence of the introduction of the developed model for determining the level of development of sections in the activity of the institute of postgraduate pedagogical education.

Conducting analysis with the help of qualimetric models allows carrying out the current tracking and timely adjustment of the development process of the chair system.

Therefore, in order to ensure a high level of performance of institutes of postgraduate pedagogical education in relation to the fulfillment of their main functions (educational, methodological and scientific), it is necessary to

optimize their organizational structure. Since the main structural unit of the IPPE is the chairs, first of all, it is necessary to ensure the development of the chair system of this institution.

The best result of management activity, taking into account the reform of the national education system, shows adaptive management that is essentially intended to reconcile opposite effects, which promotes integration of the different in nature stakeholders into one integrity. The most effective mechanism for assessing the development of the IPPE chair system is *monitoring*. The effectiveness of the developed model of the system of monitoring of the IPPE chair system development is the unity of methodological, content, technology, result, and regulatory components that ensure the integrity of the model and reproducibility in its functioning.

Conclusions and perspectives of further researches. The study does not exhaust the entire diversity of problems on adaptive management in the system of postgraduate pedagogical education. So, deserve attention such issues as: training of IPPE teams for implementing the model of adaptive management of the chair system development; formation of managerial competence of heads of the chairs in the context of adaptive management of the IPPE development.

REFERENCES

1. Анненкова, І. П. (2012). Моніторинг якості освіти у ВНЗ: кваліметричний підхід. *Витоки педагогічної майстерності: збірник наукових праць Полтавського національного університету імені В. Г. Короленка*, 10, 9–15 [Annenkova, I. P. (2012). Monitoring of education quality in the HEI: qualimetrical approach. *Sources of pedagogical mastery: collection of the research works of Poltava national pedagogical university named after V. G. Korolenko*, 10, 9–15].
2. Єльнікова, Г. В. (2005). *Наукові основи адаптивного управління закладами та установами загальної середньої освіти* (дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01). Київ [Yelnykova, H. V. (2005). *Scientific bases of adaptive management of the institutions of comprehensive secondary education* (DSc thesis). Kyiv].
3. Єльнікова, Г. В. (2004). *Основи адаптивного управління*. Х.: Вид. гр. «Основа» [Yelnykova, H. V. (2004). *Bases of adaptive management*. Kh.: Editorial group "Osнова"].
4. Кравченко, Г. Ю. (2015). Теоретичні засади адаптивного управління розвитком кафедральної системи інститутів післядипломної педагогічної освіти України. *Spatial aspects of socio-economic systems development: the economy, education and health care. Monograph*. Opole: The Academy of Management and Administration in Opole [Kravchenko H. Yu. (2015). Theoretical foundations of development of the chair system of the institutes of postgraduate pedagogical education in Ukraine. *Spatial aspects of socio-economic systems development: the economy, education and health care. Monograph*. Opole: The Academy of Management and Administration in Opole].
5. Почуєва, О. О. (2011). Моніторинг педагогічної діяльності. *Педагогічний альманах*, Вип. 12. Ч. 2, 160–164. Херсон. Режим доступу: <http://academy.ks.ua/wp-content/uploads/2014/05/%D0%92%D0%B8%D0%BF%D1%83%D1%81%D0%BA-%E2%84%9612-%D1%87.-2.pdf> [Pochuieva, O. O. (2011). Monitoring of pedagogical activity. *Pedagogical almanac*, Issue 12, Part 3, 160–164. Kherson. Retrieved from:

<http://academy.ks.ua/wp-content/uploads/2014/05/%D0%92%D0%B8%D0%BF%D1%83%D1%81%D0%BA-%E2%84%9612-%D1%87.-2.pdf>].

РЕЗЮМЕ

Кравченко Анна, Анненкова Ирина, Почуева Ольга. Мониторинг как механизм адаптивного управления развитием кафедральной системы институтов последипломного педагогического образования.

Статья посвящена проблеме адаптивного управления развитием кафедральной системы институтов последипломного педагогического образования (ИППО). На основании анализа состояния разработанной проблемы в научной литературе осуществлено теоретическое и методическое обоснование адаптивного управления развитием кафедральной системы ИППО. Определено, что наиболее эффективным механизмом оценивания развития кафедральной системы ИППО является мониторинг. Дано его теоретическое и методическое обоснование. Выделены закономерности и принципы системы мониторинга развития кафедральной системы ИППО. Научно обоснована ее структурная модель. Создана факторно-критериальная модель развития кафедральной системы ИППО.

Ключевые слова: кафедра, кафедральная система, адаптивное управление развитием кафедральной системы, мониторинг, модель, факторы, критерии.

РЕЗЮМЕ

Кравченко Ганна, Анненкова Ірина, Почуєва Ольга. Моніторинг як механізм адаптивного управління розвитком кафедральної системи інститутів післядипломної педагогічної освіти.

Статтю присвячено проблемі адаптивного управління розвитком кафедральної системи інститутів післядипломної педагогічної освіти (ІППО). На підставі аналізу стану розробленої проблеми в науковій літературі здійснено теоретичне й методичне обґрунтування адаптивного управління розвитком кафедральної системи ИППО. Визначено, що найбільш ефективним механізмом оцінювання розвитку кафедральної системи ИППО є моніторинг. Подано його теоретичне і методичне обґрунтування. Виділено закономірності та принципи системи моніторингу розвитку кафедральної системи ИППО. Науково обґрунтовано її структурну модель. Створено факторно-критеріальну модель розвитку кафедральної системи ИППО.

Ключові слова: кафедра, кафедральна система, адаптивне управління розвитком кафедральної системи, моніторинг, модель, фактори, критерії.

UDC 378.4

Yuliia Lola

Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics

ORCID ID 0000-0001-6642-9713

DOI 10.24139/2312-5993/2017.06/095-108

TRAINING TEACHING AS AN INSTRUMENT FOR INCREASING QUALITY OF EDUCATION IN CONDITIONS OF EUROINTEGRATION

Розглянуто можливість реалізації положень міжнародних стандартів забезпечення якості вищої освіти шляхом широкого впровадження інструментів

тренінгового навчання у вищих навчальних закладах, поданий опис моделі управління тренінговим навчанням у вищих навчальних закладах, розкрито результати соціального дослідження щодо виявлення впевненості випускників у працевлаштуванні, обґрунтована нагальна потреба впровадження тренінгів у навчальний процес з метою формування комплексу актуальних загальних, міжособистісних та професійних компетентностей у випускників вишів.

Ключові слова: *якість вищої освіти, студентоцентричне навчання, проект TUNING, компетентність, тренінгове навчання.*

Introduction. Changes of the economic formation in the 1990s led to a misbalance not only of economic ties between enterprises, but also interrupted the link between business, education and relevant state institutions. This led to the emergence of inconsistency with the real needs of economy: the existing structure of training specialists, as well as the structure of the existing competencies of graduates of higher education institutions. Therefore, there was an urgent need for state regulation of the chain: enterprises – labor market – institutions of education through development of a state strategy for economic development, on the one hand, and development of the education system, on the other. Taking into account Ukraine's aspiration for eurointegration, the reform of the national education system is being carried out, in this regard the topic is relevant and requires further theoretical and practical developments.

Analysis of relevant research. Many native and foreign scholars are interested in improving the quality of education. In their studies J. Kolby and M. Witt [7] a lot of attention paid to defining the main concepts of the quality of education. The works of I. Drach [15] are also devoted to the definition of the main categories of the quality of education. O. Volkov [2] researched the main concepts, factors and mechanisms for improving the quality of higher education. A. Hromova [3] conducted research on the quality of education in the context of the program of the international organization UNESCO. The scientific works of H. Poliakova [8] are devoted to the definition of indicators of the quality of education.

Scientific interests of H. Dmytrenko [4] are aimed at considering the modernization of the whole system of education as the foundation of a large-scale reform. The study [9] justified the need to combine the efforts of the native community to solve the systemic problem of improving the quality of education on the basis of restructuring the entire scientific and educational process for training of competent professionals and education of a creative self-sufficient personality. In this context, it is advisable to consider training technology that harmoniously complements the traditional forms of learning and helps to form the competencies that are currently needed.

In works of H. Kovalchuk [5] much attention is devoted to the methodological aspects of organizing training forms in the process of economic education. N. Romanova and H. Poliakova [12] studied the peculiarities of training

in higher education institutions. K. Fopel [14] gives definite recommendations for conducting trainings, as well as determines the theoretical basis of group work. Yu. Khriashchev [10] paid much attention to the study of training as a technology of the personality development. However, insufficient attention was paid to the introduction of training in the educational process of higher education institutions in order to improve the quality of education.

The aim of the study is theoretical substantiation and practical implementation of training technologies in the educational process of higher education institutions. In order to achieve the goal, the following tasks were set:

- to explore the possibility of implementing the “Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area” by introducing training in higher education institutions;
- to form the basic complex competencies of the TUNING project, which are usually formed during the training;
- to offer a model of training teaching management;
- to conduct a sociological survey in order to determine the level of confidence of graduates in their own efforts regarding future employment.

Research methods. In order to achieve this goal, the following research methods were used: theoretical generalization – to determine the characteristics of training teaching in the university; analysis and synthesis – for the detailed study of the object – the process of introducing training technology in the educational process, the method of modeling – to present the model of management training teaching; the method of social research – to establish the confidence of students in employment according to the specialty.

Research results. In the current context, the national educational system is in the process of integration with the European educational system. Together with other European countries that have signed the Bologna Declaration, Ukraine seeks to build a single educational and intellectual space. Thus, in order to create the opportunity to ensure and improve the quality of higher education in the European higher education area, give support for the building of mutual trust, facilitate the recognition of qualifications and develop mobility within and beyond national boundaries the European Association for Quality Assurance developed “Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area”.

In order to implement the provisions of these standards, it is necessary to use new tools of learning and educational process organization. Quite a number of provisions of this standard can be implemented, in particular through the wide introduction of training technology into the learning process. The implementation of the provisions of the “Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area” [13] in the training teaching is presented in Table 1.

Table 1

Implementation of the “Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area” through training teaching

Guidelines of the international standard	Implementation through training teaching
1.1. Quality assurance policy	
Prevention of any manifestations of intolerance or discrimination against students	Through the training teaching, the principle of "peer-to-peer" is realized, as the condition of such training is the mutual trust between the participants, as well as between the participants and the coach. Special exercises are used to create loyalty, empathy, trust, friendly atmosphere, team organization, motivation of participants for positive communication
1.3. Student-centered learning, teaching and evaluation	
Respect and attention to the diversity of students and their needs, enabling flexible learning trajectories	Specially tailored exercises, business and role plays help realize the needs, identify the opportunities and see the vector of development. In addition, at the training stage, the existing needs of the participants are established, on the basis of which the training program is designed so that these needs are as much as possible satisfied
The use of different ways of submitting the material, where appropriate	Situational exercises, role-playing games, case method, mini-lectures, group and individual presentations are used
Flexible use of various pedagogical methods	Training programs, built on interactive learning methods, provide the opportunity to prepare specialists for solving specific practical issues, developing creative and professional skills in the form of a game
Regular assessment and adjustments to the ways of submitting material and pedagogical methods	After each training the trainer receives feedback, conducts questionnaires, assesses the quality of training, the effectiveness of the coach and the level of usefulness of training for the participants
Encouragement of the students' sense of independence, along with provision of appropriate mentorship and support from the teacher	Unlike traditional teaching methods, training sessions fully cover human potential: the level and extent of its competence, autonomy, ability to make decisions and interactions, promote self-development and self-development [11]. Teacher-trainer plays the role of the moderator and mentor.
Development of mutual respect in the relationship between the student and the teacher	The coach-teacher has the ability to establish a mutually respectful relationship in the group, as he has to acquire for training: 1) the ability to treat with attention and respect the opinions of others; 2) the ability to observe each participant and the group as a whole; 3) the ability to listen attentively and understand the interlocutor; 4) the ability to communicate with complex participants

1.5. Teaching Staff	
There are opportunities and incentives for the professional development of the teaching staff	Introduction of training in the educational process requires preparation of scientific and pedagogical staff for training activities (i.e., advanced training), namely, training of a teacher-trainer capable of: teaching disciplines based on active and interactive learning technologies; modeling of practical professional situations; performance of specific functions: creation of a training atmosphere (favorable socio-psychological climate), formation of subjective-objective relations between participants, management of group dynamics; development and conducting of trainings on formation of general and professional competences of the future specialists
Encourages the use of innovative teaching methods and new technologies	
1.9. Current monitoring and periodic review of programs	
Change in the needs of society	The task of training is the implementation of individualized training of specialists in the light of the needs of modern business structures, the solution of priority and actual issues of practical activities. Participants are able to understand the level of development of their personal competencies and to understand the vector of their improvement, as well as to develop the skills of creativity and collectivity, to realize the scope of their interests and abilities (on the basis of self-evaluation)
Expectations, needs and student satisfaction with the program	

Quality assurance policy is most effective when it reflects the link between professional development and teaching and learning, and takes into account both the national context in which the school operates and its institutional context and strategic approach [16].

Training teaching fully embodies the idea of student-centered learning. Student-centered learning plays an important role in stimulating student motivation, self-reflection and engaging them in the learning process. This requires careful development of the structure and method of submitting training programs and evaluating the results. The positive point is that training as a form of teaching is already included in the curricula of higher education institutions.

The use of training teaching has long-term prospects, as it is associated not only with the process of providing knowledge of educational disciplines, but also with formation of general and professional competences in the field of future professional activities.

Currently, the educational process is directed, mainly, at the formation of a complex of knowledge and skills. For this purpose, new information, methodological and pedagogical technologies are being developed and

implemented to improve their quality. However, in the context of an intensive change in market environment, the traditional system of education leads to the lack of readiness for work and lack of fully developed general and professional competences for graduates, which leads to their incomplete compliance with the requirements of employers [6].

Professional competence reflects the ability of an individual to demonstrate his knowledge and skills in difficult practical professional and life situations to solve tasks and problems that are achieved by acquiring certain experience. Acquiring skills requires the availability of certain knowledge, and their implementation requires the ability to make decisions autonomously and the ability to justify their actions to other members of the team. Moreover, the ability to communication, autonomy and responsibility depends on the personal competencies that are required for professional activity and depend on the personal qualities of an individual and the inherent traces of character. In order to determine and assess the quality of education, all competencies to be acquired by graduates within each specialty at each level of higher education are grouped under the TUNING project [16] into integral, general, instrumental, interpersonal and systemic. The process of forming these competences is harmoniously complemented by training teaching, which ensures such an important element as the experience gained in the game form. The complex of competences, that can be formed during the training sessions, are given in Table 2.

Table 2

Competences in the TUNING project, which are formed during the training

Competence	Examples of definition
Integral	Ability to solve complex problems and problems in a certain area of professional activity or in the process of study that involves research and/or innovation and is characterized by uncertainty of conditions and requirements (for masters)
General	The ability to apply knowledge in practical situations; the ability to plan and manage time; skills of using information and communication technologies; the ability to conduct research at the appropriate level; the ability to learn and master modern knowledge; the ability to search, process and analyze information from different sources; the ability to be critical and self-critical; the ability to adapt and act in a new situation; the ability to generate new ideas (creativity); the ability to detect, put and solve problems; the ability to make informed decisions; the ability to work autonomously; the ability to design and manage projects; the ability to show initiative and entrepreneurship; the ability to act on the basis of ethical standards
Instrumental	The ability to identify, analyze and structure enterprise problems and propose solutions to them; the ability to carry out case studies and design work; the ability to detect and use adequate tools for research of the external and internal environment of the enterprise; ability to define goals, tasks,

	strategy of enterprise development, development of scenarios; the ability to determine the relationship between functional areas; the ability to determine the influence of macro- and microeconomic elements for business organizations; the ability to eloquence, presentation of projects; the ability to manage change; the ability to lead; the ability to understand the details of business functions of enterprises; the ability to understand the impact of existing and new technologies on future markets; the ability to understand the principles of ethics, to determine the consequences of unethical behavior of employees and managers for business organizations; the ability to understand the principles of psychology of employee behavior in the organization; the ability to use appropriate tools for analyzing the business environment
Interpersonal	The ability to work in a team; ability to personal management; the ability to effective interpersonal interaction; the ability to motivate people and move towards a common goal; the ability to value and respect the diversity of individuals and multiculturalism
Systemic	The ability to plan changes to improve the system as a whole and to develop new systems

It should be noted that during any training, regardless of its type and thematic orientation, general and interpersonal competencies are formed that are important for employers when employing specialists, as the requirements for instrumental competences change rapidly. Instrumental competences are formed depending on the topic, the purpose and tasks of training.

The process of forming competences is the object of management in training teaching, based on the principles of student-centeredness, voluntariness, activity, tolerance, confidentiality and practice orientation. The success of training can be provided by a system of monitoring of the effectiveness of training and feedback system, which is often based on the self-assessment of participants and the trainer. Model of training teaching management is shown in Fig. 1.

As can be seen from Fig. 1, for the effective training teaching, it is necessary to carry out significant work on the planning, organization and monitoring of training activities. Qualitatively selected complex of teaching trainings increase the quality of education as a whole, as they cause increased interest, revitalization and create an atmosphere of cooperation in educational groups, as well as increase in internal motivation for professional activity.

Training is essential if you take into account the fact that student youth after graduation is not always ready to work in a specialty. In the opinion of many experts and researchers, quite often, in higher school courses, a significant proportion of students lose interest in the future profession, since they consider the chosen specialty to be false. In general, there is a pattern when senior students are significantly more critical of all aspects of higher education than their colleagues at junior higher school [1].

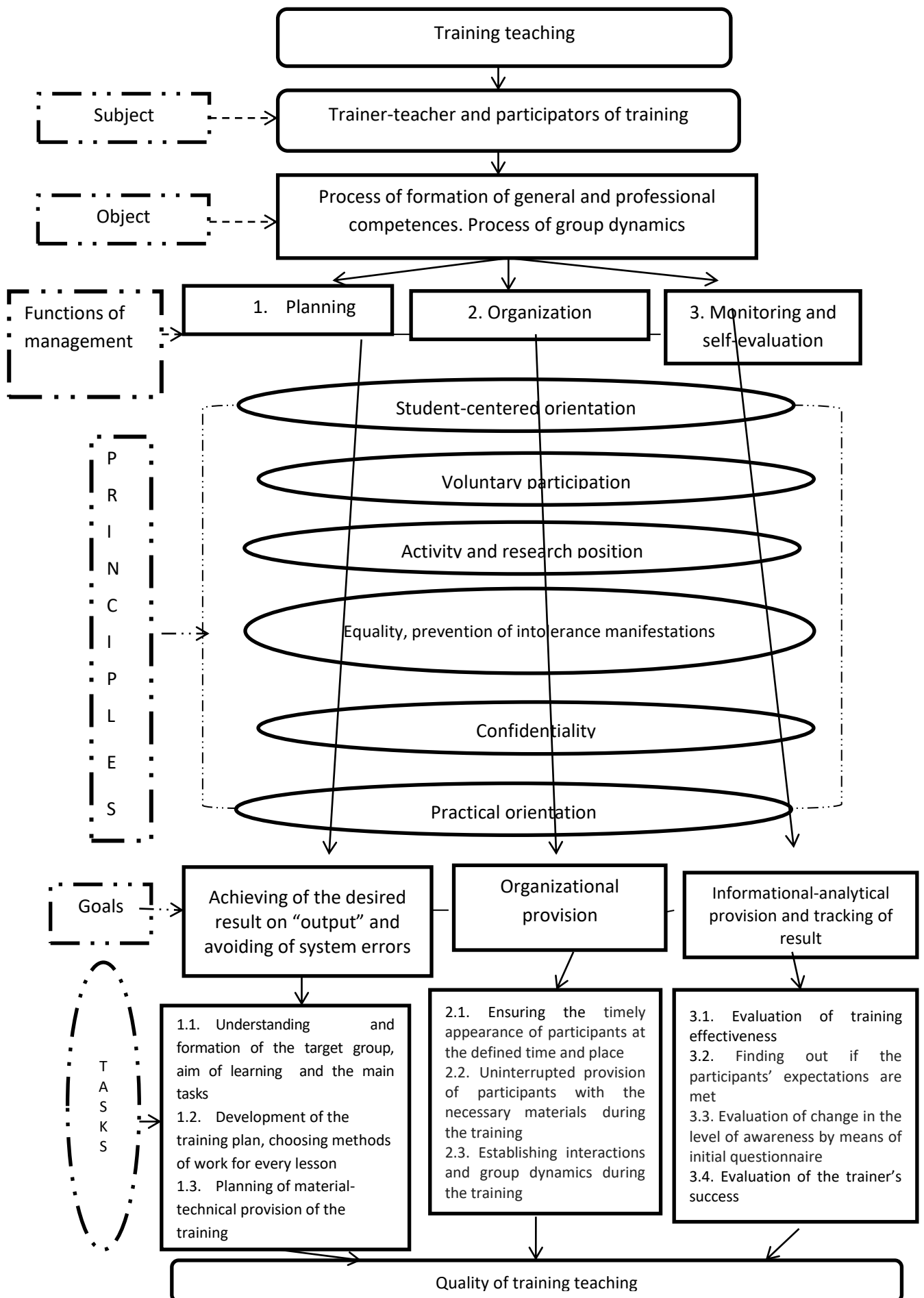


Fig. 1. Model of training teaching management

This is confirmed by a survey of 2nd and 5th year students on whether they are sure that they will be able to find a job after graduation. Additionally, the student's self-esteem is affected by the change in the environment. Thus, the complication of the economic situation in Ukraine influenced the results of the survey, which are shown in Fig. 2

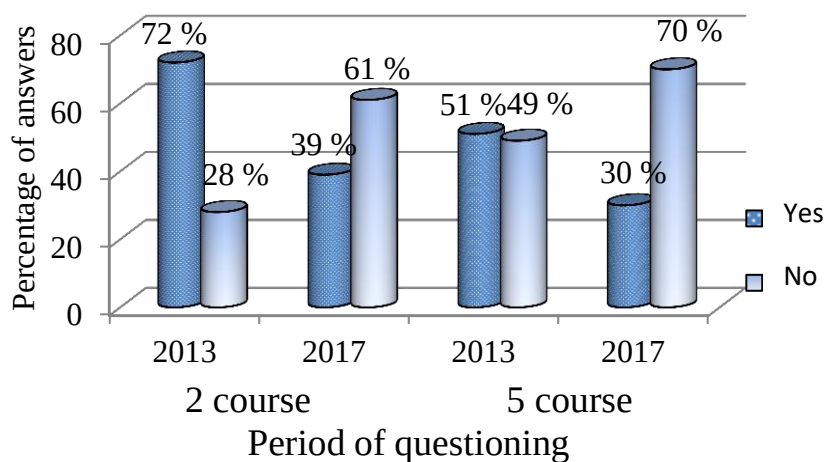


Fig. 2. Student survey results on job confidence

From Fig. 2. it is evident that 72 % of second-year students (out of 56 respondents) in 2013 were confident in employment after studying in the chosen specialty. However, this level of confidence in graduates is about 51 % (out of 52 respondents).

Increasing the political and economic tension in the country, of course, worsens the expectations of students and their confidence in their future. In the second year, the number of uncertain students in employment has grown and amounted to 61 % in 2013. In 2017, this figure has deteriorated to 70 %. Such a process is sufficiently logical, so it may be partially unprotected through conducting appropriate training.

Thus, only 30 % of the interviewed students of senior courses are confident in their ability to work in the specialty. In this case, the vast majority of students noted that they would like to engage in entrepreneurial activity. The survey results for 2013 and 2017 are shown in Fig. 3.

As can be seen from Fig. 3, in 2013 74 % of graduates were willing to engage in entrepreneurial activity. A decrease in job confidence has led to an increase in the number of respondents who would like to open their own business.

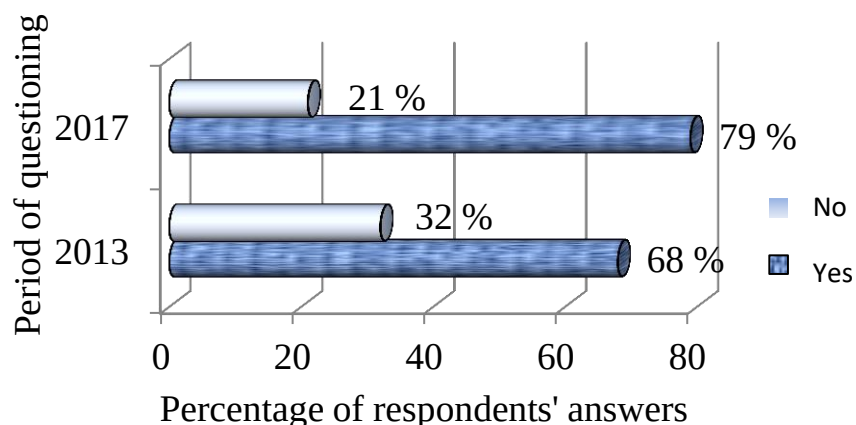


Fig. 3. Responses of senior students regarding the desire to engage in entrepreneurial activity

Almost all the respondents noted that the obstacle to this is the lack of start-up capital, economic and political instability in the country and the lack of confidence in their forces. In order to raise students' self-esteem and form general, interpersonal and special (instrumental) competences that are necessary for entrepreneurial activity, it is expedient:

- to form profiles of specialists, that is to define the basic personal qualities which an entrepreneur should have in a certain direction of economic activity;
- to identify the main general and professional competences;
- to conduct a series of trainings aimed at activating entrepreneurial activity.

In order to self-assess the available personal qualities that are necessary for professional activity, during training you can propose to build independently your own profile of a specialist and compare it with:

- a profile that a trainer has built for each participant based on his own observations and his own experience;
- an ideal profile, which is based on a survey of representatives of business structures.

This approach will allow you to understand your own capabilities and identify your strengths and weaknesses, as well as build a plan of activities that are essential for professional and personal development.

Undoubtedly, trainings aimed at activating entrepreneurship should be aimed at forming and realizing their own leadership and organizational qualities, the ability to create optimistic plans and inspire others by their ideas, generate and implement innovations, unite the team in crisis situations. Formation of such competences in graduates on the basis of their voluntary participation in trainings will allow providing future specialists with more potential to build their own vector of labor activity.

Conclusions. Thus, important tasks have been solved in relation to improving the quality of education through the introduction of training technologies into the educational process of higher education institutions.

1. "Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area" have a number of provisions that can be effectively implemented, in particular through the introduction of training in higher education institutions.

2. Rapid changes in the conditions of management of enterprises and organizations have led to the emergence of the need for continuous improvement of the skills of specialists who would be able to adapt in unpredictable and changing conditions, as well as be able to solve effectively various practical problems. This led to the need to form graduates with a sufficiently comprehensive set of competences, which requires extensive use at the training stage of training of training forms.

Teaching trainings depending on their subject, goals and tasks are directed at the formation of instrumental (professional) competencies. However, the requirements for instrumental competencies in the labor market are changing rapidly, therefore, the importance for employers in employing specialists have general and interpersonal competences, which are usually necessarily formed during training, regardless of their type and thematic orientation.

3. The model of training management covers the object, subject, management principles, main functions, goals and objectives for their implementation, which allows carrying out qualitatively significant work on the planning, organization and monitoring of training activities for providing effective training.

4. A sociological survey conducted in 2013 and 2016 in order to identify the self-confidence of graduates in relation to future employment has confirmed this phenomenon when student youth are not always ready to work in the specialty. The increase in political and economic tension in the country worsened the expectations of graduates and their confidence in their future. The vast majority of students want to have their own business, but they do not feel confident in their own power. It can be partially or completely leveled through conducting properly selected training sessions.

ЛІТЕРАТУРА

1. Артемчук, Г. І., Попович, В. В., Січкаренко Г. Г. (2004). *Вища школа України: реальність та тенденції розвитку*. К.: Ленвіт [Artemchuk, H. I., Popovych, V. V., Sichkarenko, H. H. (2004). *Higher School of Ukraine: reality and trends of development*. K.: Lenvit].
2. Волков, О. І., Віткін, Л. М., Хімічева Г. І. та ін. (2006). *Система якості вищих навчальних закладів: теорія і практика*. К.: Наукцтва думка [Volkov, O. I., Vitkin, L. M., Khimicheva, H. I. et al. (2006). *The quality system of higher education institutions: theory and practice*. K.: Naukova dumka].

3. Громова, Л. А., Трапизин, С. Ю., Тимченко, В. В. (2006). *Качество образования в контексте программы ЮНЕСКО «Образование для всех»*. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена [Hromova, L. A., Trapitsin, S. Yu., Timchenko V. V. (2006). *Quality of education in the context of the UNESCO programs "Education for All"*. SPb.: RSPU named after A. I. Hertsen].

4. Дмитренко, Г. А. (2014). *Людиноцентрична система державної системи управління в Україні: утопія чи шанс*. К.: ДКС – центр [Dmytrenko, H. A. (2014). *Personality-oriented system of state management in Ukraine: utopia or chance*. K.: DKS – centre].

5. Ковальчук, Г. О. (2006). *Тренінгові технології навчання з економічних дисциплін*. К.: КНЕУ [Kovalchuk, H. O. (2006). *Training technology for learning economic disciplines*. K.: KNEU].

6. Лола, Ю. Ю. (2013). Тренінгові технології в процесі підготовки фахівця туристичної індустрії. *Бизнес Інформ*, 4, 242–247 [Lola, Yu. Yu. (2013). Training technologies in the preparation of specialists in tourism industry. *Business Inform*, 4, 242–247].

7. *Определение понятия качества в образовании: доклад ЮНИСЕФ*. (2000). Документ NoUNICEF/PD/ED/00/02/ Джанетт Колби, Миске Уитт [и др.]. Нью-Йорк [Definition of the concept of quality in education: UNICEF report (2000). Document NoUNICEF/PD/ED/00/02/].

8. Полякова, Г. А. (2013). Показники якості освіти та освітнього середовища вищого навчального закладу в контексті компетентнісного підходу. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Г. Сковороди»*, Вип. 28. Том II, 272–277 [Poliakova, H. A. (2013). Indexes of quality of education and educational environment of higher education institution in the context of competence approach. *Humatities bulletin of SHEI "Pereiaslav-Khmelnytskyi state pedagogical university named after H. Skovoroda"*, Issue 28, Vol. II, 272–277].

9. Пономаренко, В. С. *Проблеми підготовки компетентних економістів та менеджерів в Україні*. Режим доступу: <http://competence.in.ua/2-1-conception-of-a-competence-based-approach#more-373> [Ponomarenko, V. S. *Problems of competent economists and managers training in Ukraine*. Retrieved from: <http://competence.in.ua/2-1-conception-of-a-competence-based-approach#more-373>].

10. Хрящева, Н. Ю. (Ред.) (2006). *Психогимнастика в тренінге*. СПб.: Речь. Інститут Тренінга [Khriashcheva, N. Yu. (Ed.). (2006). *Psycho-gymnastics in training*. SPb.: Rech. Institute of Training].

11. Романова, Н. Ф. (2007). Інноваційні форми підготовки майбутніх спеціалістів соціальної сфери у вищій школі. *Соціальна робота в Україні: теорія і практика*, 2, 42–48 [Romanova, N. F. (2007). Innovative forms of training of the future specialists of social sphere in higher school. *Social work in Ukraine: theory and practice*, 2, 42–48].

12. Романова, Н. Ф., Полякова Г. А. (2013). Особливості тренінгового навчання майбутніх фахівців у вищому навчальному закладі. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 11. Соціальна робота. Соціальна педагогіка*, Вип. 17, Ч. 3, 177–185. Київ – Івано-Франківськ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова [Romanova, N. F., Poliakova, H. A. (2013). *Scientific bulletin of NPU named after M. P. Drahomanov. Series 11. Social work. Social pedagogy*, Issue 17, Vol. 3, 177–185. Kyiv – Ivano-Frankiv'k: Editorial office of NPU named after M. P. Drahomanov].

13. *Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти*. Режим доступу: http://www.enqa.eu/indirme/esg/ESG %20in %20Ukrainian_by %20the %20British %20Council.pdf [Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. Retrieved from:

[http://www.enqa.eu/indirme/esg/ESG %20in %20Ukrainian_by %20the %20British %20Council.pdf](http://www.enqa.eu/indirme/esg/ESG%20in%20Ukrainian_by%20the%20British%20Council.pdf)].

14. Фопель, К. (2003). *Технология ведения тренинга. Теория и практика*. М.: Генезис [Fopel, K. (2003). *Technology of training conducting. Theory and practice*. M.: Genesis].

15. Drach, I. I. (2012). Category of quality education in modern research. *Scientific enquiry in the contemporary world: theoretical basics and innovative approach*, (pp. 132–135). FL, USA, L&L Publishing.

16. TUNING (для ознайомлення зі спеціальними (фаховими) компетентностями та прикладами стандартів. Режим доступу: <http://www.unideusto.org/tuningeu/> [TUNING for review of special (professional) competences and examples of standards. Retrieved from: <http://www.unideusto.org/tuningeu/>].

РЕЗЮМЕ

Лола Юлия. Тренинговое обучение как инструмент повышения качества образования в условиях евроинтеграции.

Рассмотрена возможность реализации положений международных стандартов обеспечения качества высшего образования путем широкого внедрения инструментов тренингового обучения в высших учебных заведениях, дано описание модели управления тренинговым обучением в высших учебных заведениях, раскрыты результаты социального исследования по выявлению уверенности выпускников в трудоустройстве, обоснована насущная необходимость внедрения тренингов в учебный процесс с целью формирования комплекса актуальных общих, межличностных и профессиональных компетенций у выпускников вузов.

Ключевые слова: качество высшего образования, студентоцентричное обучение, проект TUNING, компетентность, тренинговое обучение.

SUMMARY

Lola Yuliia. Training teaching as an instrument for increasing quality of education in conditions of eurointegration.

Taking into account Ukraine's aspiration for eurointegration, the reform of the national education system is being carried out, in this regard the topic is relevant and requires further theoretical and practical developments.

The aim of the study is theoretical substantiation and practical implementation of training technologies in the educational process of higher education institutions. In order to achieve the goal, the following tasks were set: to explore the possibility of implementing the "Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area" by introducing training in higher education institutions; to form the basic complex competencies of the TUNING project, which are usually formed during the training; to offer a model of training teaching management; to conduct a sociological survey in order to determine the level of confidence of graduates in their own efforts regarding future employment.

The possibility of implementing the provisions of the international standards for the quality assurance of higher education through the wide introduction of training tools in higher education institutions, which may contribute to the implementation of the following recommendations: prevention of any manifestations of intolerance, student-centered learning, effective teaching and assessment of the level of acquired competencies, continuous professional development Teaching staff.

The description of the model of management training in higher educational establishments, in which the subjects, objects, main principles, functions, purpose and tasks of training are highlighted. A complex of general, instrumental, and interpersonal competencies (in accordance with the TUNING project), which are formed during the training sessions, is systematized. The results of social studies of students are revealed for the identification of graduates' confidence in employment after graduation. The increase in political and economic tension in the country worsened the expectations of graduates and their confidence in their future. The vast majority of students want to have their own business, but they do not feel confident in their own power. It can be partially or completely leveled through conducting properly selected training sessions. The urgent need to introduce trainings into the educational process is substantiated in order to form a complex of relevant general, interpersonal and professional competences in graduates of higher educational institutions.

Key words: higher education quality, student-centered learning, TUNING project, competence, training.

UDC 364.442.2:044.14

Mariola Mirowska

Маріола Міровська

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie (Polska)

ORCID ID 0000-0002-4257-1528

DOI 10.24139/2312-5993/2017.06/108-116

CASE MANAGEMENT (ZARZĄDZANIE PRZYPADKIEM) JAKO TECHNOLOGIA PRZYSZŁOŚCI W SZKOLE WYŻSZEJ

КЕЙС-МЕНЕДЖМЕНТ (ВЕДЕННЯ ВИПАДКУ) ЯК ТЕХНОЛОГІЯ МАЙБУТНЬОГО У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Стаття присвячена теоретичному осмисленню ситуації у студентів в освітньому просторі вищої школи. У сучасній мультикультурній освіті видається доцільним вивчення потреб та очікувань студентів щодо розвитку й підтримки їхнього потенціалу, а також підвищення якості вищої освіти. Інтерес автора зосереджений на методі ведення випадку як технології майбутнього для вищої школи. Відчутний у комунікації організаційний хаос супроводжує управління якістю послуг, орієнтованих на студента, однак і сама система вищої школи теж вимагає модифікації. Наразі кейс-менеджмент розуміється як метод управління та підтримки потенціалу студента на основі індивідуального підходу та, загалом, підвищення якості навчання у вищій школі.

Ключові слова: ведення випадку, вища школа, студент, культура якості.

Problem. Czy dzisiejszy system szkolnictwa wyższego sprostuje potrzebom i oczekiwaniom studentów? Jaka metoda zarządzania potencjałem studenta charakteryzuje kulturę jakości szkolnictwa wyższego? Na te pytania trudno odpowiedzieć w skali ogólnokrajowej, bowiem *nie są prowadzone zarówno ani wśród kandydatów na studia, ani wśród studentów ogólnokrajowe badania poświęcone ich oczekiwaniom wobec szkolnictwa wyższego. Niemniej*

poszczególne uczelnie przeprowadzają analizy dotyczące między innymi czynników wyboru tak uczelni jak i kierunku studiów, oczekiwań studentów wobec procesu kształcenia oraz podejmują próby monitorowania losów absolwentów [12].

Tylko co z tego dalej wynika? Czy zdajemy sobie sprawę, że wzrastający odsetek młodzieży legitymującej się statusem studenta – z czego mogą się cieszyć uczelnie- to upowszechnianie edukacji na poziomie wyższym? Wobec zróżnicowanej merytorycznie (wiedza i umiejętności) klienteli szkół wyższych konieczne staje się określenie społecznej roli szkolnictwa wyższego aż po zweryfikowanie i zaktualizowanie oferty dydaktycznej. Dodatkowo ważnym staje się poznanie potrzeb i oczekiwań studentów/absolwentów i kandydatów na studia wobec szkół wyższych. Ta sytuacja stawia pytania nie tylko o jakość kształcenia ale i o rolę szkoły wyższej w społeczeństwie.

Jednowymiarowe myślenie o dobrej ofercie edukacyjnej jako tej która prowadzi studenta tylko na rynek pracy staje się przy tak powszechnym dziś syndromie wyższego wykształcenia mało atrakcyjna. *Ponieważ jednak, w efekcie dopływu na rynek pracy wysokich kwalifikacji, poprawił się przeciętny poziom wykształcenia ludności Polski w wieku produkcyjnym i najprawdopodobniej mniejsze jest dziś na nie zapotrzebowanie, korzyści z wyższego wykształcenia, tj. większe szanse zatrudnienia i utrzymania się na rynku pracy oraz wyższe wynagrodzenie, nie są już tak odczuwalne jak w latach dziewięćdziesiątych. (...). Sygnalizowane (...) tendencje – mniejsze korzyści z osiągnięcia wyższego wykształcenia (większe zagrożenie bezrobociem i gorsze relacje płac w stosunku do osób niżej wykształconych) – wskazują na relatywne osłabienie pozycji absolwentów szkół wyższych na rynku pracy. Studia literaturowe i prowadzone badania sugerują kilka prawdopodobnych powodów takiej zmiany. Upowszechnienie edukacji na poziomie wyższym spowodowało, że sytuacja osób z dyplomem ukończenia studiów upodobniła się do sytuacji osób z wykształceniem średnim. Po drugie, zmianę sytuacji osób z wyższym wykształceniem spowodować mogła pewna zmiana ich charakterystyk, tak indywidualnych, jak i zbiorowych [Np. inne ich kompetencje, struktura wieku, płci, inne miejsce zamieszkania i kształcenia, ścieżki edukacyjne, sytuacja rodzinna (decyzje o założeniu rodziny, rodzeniu dzieci itp.)]. Po trzecie, wyższe wykształcenie strukturalne niedostosowane do popytu na pracę nie może być spożytkowane przez gospodarkę, ponieważ jej potrzeby są inne niż kompetencje absolwentów [12, 250-251].*

Wobec powyższego rola szkoły wyższej sprowadzająca się wyłącznie do transferu studenta/absolwenta na rynek pracy może być już dzisiaj nie aktualna i mało atrakcyjna. Może założenia strategii bolońskiej sprowadzające się do realizacji zamierzonych założeń nie są właściwie realizowane przez szkoły wyższe? Może uwaga szkoły wyższej w realizacji edukacyjnych celów procesu bolońskiego skoncentrowała się nadmiernie na wymiarze przygotowania absolwentów do rynku pracy, a zaniedbała pozostałe wymiary takie jak:

- rozwój i podtrzymanie szerokiej podstawy wiedzy zaawansowanej (dla społeczeństwa wiedzy),
- przygotowanie do bycia aktywnym obywatelem w dojrzałej demokracji,
- rozwój osobowy uczących się.

Założenia Deklaracji Bolońskiej sprowadzają się zatem do zarządzania przez szkoły wyższe dwoma obszarami: dostarczenia wysokiej jakości kształcenia oraz zapewnienia warunków do mobilności studentów czy absolwentów [4]. Efektami wymiernymi uczelni powinno być zatem wypracowanie metody zarządzania zapewniającej osiągnięcie wysokiej jakości wykształcenia oraz satysfakcjonujący rozwój osobisty studenta/absolwenta.

Potrzeby i oczekiwania studentów/absolwentów. O tym, że zadaniem szkoły wyższej powinno być dbanie o wszechstronny rozwój studenta/absolwenta świadczą badania przeprowadzone przez J. Konieczną-Sałamatyn wśród absolwentów, którzy stwierdzili, że (...) *studenci na ogół nie wybierają kierunku studiów (...) pod kątem przyszłego zatrudnienia, rzadko przyznają się także do ulegania presji otoczenia w tej kwestii (np. rodziców lub nauczycieli). Najchętniej mówią o realizacji własnych zainteresowań lub pasji* [12].

Wskazywanie przez absolwentów potrzeby realizacji zainteresowań i pasji jako motywu wyboru kierunku studiów nie stoi w sprzeczności z ich oczekiwaniami co do znaczenia rozwoju kariery zawodowej. Wręcz przeciwnie mają oczekiwania, że uczelnia wyposaży ich w kompetencje, wynikające z wysokiej jakości kształcenia do kariery zawodowej, ale i stworzy warunki do wszechstronnego rozwoju osobowego. Tym samym nabędą kompetencje i większe szanse do zatrudnialności. Tak więc oczekiwania studentów względem roli szkoły wyższej wpisują się w cele edukacyjne procesu bolońskiego.

Niewykorzystanie potencjału studenta, a w przyszłości absolwenta to niepowetowana strata zarówno dla studenta\absolwenta jak i dla rozwoju uczelni. *Uczelnie nie dysponują zasobami pozwalającymi oferować materialne wartości swoim absolwentom. W tej sytuacji celowe jest skupienie się na kreowaniu wartości poprzez społeczną platformę kształcenia ustawicznego z wykorzystaniem kapitału społecznego. Wówczas uczelnia stałaby się dla swoich absolwentów miejscem, moderatorem i koordynatorem inicjatyw społecznych, skierowanych na ich potrzeby. Należy zaznaczyć, że absolwenci reprezentują znacznie szersze grono interesariuszy, poczynając od rodzin i znajomych, a na przedsiębiorstwach i instytucjach kończąc. W efekcie uruchomienie aktywności społecznej w gronie absolwentów ma wpływ na znaczącą część społeczności* [8].

Tymczasem słabością polskich uczelni w wymiarze sprzyjania rozwojowi potencjału studenta jest niedopracowany model współpracy z otoczeniem społeczno-gospodarczym. O tym fakcie świadczą wyniki badań pochodzące z Raportu «Diagnoza potrzeb uczelni, studentów i absolwentów w zakresie budowania trwałych relacji uczelnia – student – absolwent opartych na wzajemnej

wymianie wiedzy i doświadczenia» [8]. Czytamy w nim *Obecne relacje polskich uczelni z ich otoczeniem są płytkie i przeważnie ograniczają się do form deklaracyjnych. Główną barierą uniemożliwiającą zaistnienie wartościowych relacji uczelnia – absolwent jest brak wypracowanego modelu współpracy w tym zakresie. Do przyczyn należy tu zaliczyć: tradycyjną pionową kulturę organizacyjną uczelni; pomijanie roli absolwenta w życiu uczelni; kształcenie studentów z pominięciem rozbudzania potrzeby nauki przez całe życie* [8].

Case Management jako technologia przyszłości. W obecnych czasach edukacji wielokulturowej zasadne wydaje się być badanie potrzeb i oczekiwań studentów w kierunku rozwoju i wsparcia ich potencjału oraz podnoszenia kultury jakości szkolnictwa wyższego.

Wprowadzane obecnie modne rynkowo określenia tutor czy mentor w odniesieniu do wybranych grup nauczycieli niesie pewne zastanowienie. Inną kategorią pojęciową wydaje się być case manager. I te pojęcia, a w zasadzie moda na nie stanowić będzie przedmiot zainteresowań autorki tego artykułu.

Tutor to swego rodzaju opiekun, który spotykając się ze swoim uczniem nakierowuje go nie tylko na rozwój jego potencjału intelektualnego – poznawczego, ale także mądrze nadzoruje i wskazuje na możliwości, perspektywy dla całościowego rozwoju podopiecznego. Włączając atrybuty osobiste i społeczne.

Mentor to swego rodzaju mistrz, przewodnik. Posiada tak szeroką wiedzę, że może z powodzeniem dzielić się nią z uczniem/studentem/pracownikiem.

Według badaczki Sarnat-Ciastko *mentoring jest traktowany jako proces, który w odróżnieniu od tutoringów nie jest nastawiony na budowanie relacji i postawy dialogu, a przede wszystkim na realizację następujących etapów, którymi są:*

- 1. potwierdzenie planu rozwoju osobistego – realizowane dzięki stymulacji*
- przez mentora samoświadomości podopiecznego,*
- 2. inspirowanie do samodzielnego kierowania nauką,*
- 3. udzielanie wsparcia w realizacji planu rozwoju osobistego,*
- 4. pomoc w ocenie wyników.*

(...)Mentor jednak, pozostając w kontakcie z podopiecznym, nie jest nastawiony na jego poznawanie, odkrywanie mocnych stron bądź talentów. Ma inspirować i swoją postawą stymulować rozwój [10, 147]. Mentor jako ekspert dzieli się swoją wiedzą w określonej dziedzinie, wykorzystując umiejętności bezpośredniego wpływu na ucznia/ studenta/pracownika pokazuje, jak kierować, pogłębiać swój potencjał, aby w przyszłości samemu zostać ekspertem.

Analizując zasadność lobbowania, bo tak należy określić działania instytucji szkolących w idei mentoringu i tutoringów w szkole, zmierzam w kierunku wskazania niebezpiecznego zjawiska, które dotknęło system oświaty.

Wszystko staje się towarem, o wszystkim decyduje bezwzględna konkurencja. Powstał globalny system utowarowienia, który rozciąga się na każdą stronę świata współczesnego i, niestety, także perspektywistycznego, zarówno osobowego, jak i społecznego [5]. Ten globalny system uprzedmiotowił także nauczyciela i proces edukacji, a szczególnie wymiar wychowania przez nauczyciela prowadzony.

Case Manager (CM) to zarządzający przypadkiem. Oferuje każdej osobie zindywidualizowane wsparcie, które jest ściśle dopasowane do sytuacji życiowej i specyficznych problemów danej osoby [7].

To osoba pozostająca nie tylko w bezpośrednim kontakcie z odbiorcą usługi ale także strateg planujący, organizujący i nadzorujący system dostarczania usług we właściwej ilości, jakości oraz odpowiednim czasie dla usługobiorcy. Case Manager diagnozuje, rozpoznaje niezaspokojone potrzeby klienta przy dużym jego zaangażowaniu. Pracuje na mocnych stronach klienta w założeniach empowerment. Dzięki stosowaniu metody CM rozwija się także współpraca pomiędzy różnymi urzędami i instytucjami, zarówno sektora gospodarki jak i sektora usług społecznych. Mamy tym samym realizowany model pomagania oparty na zasobach klienta i systemie zintegrowanych usług w jednym pakiecie [12]. Czy i na ile możliwe jest implementowanie strategii Case Management do obszaru zarządzania oświatą w szkołach niższego czy wyższego szczebla wymaga odrębnych badań.

Dodać należy, że dotychczasowe zainteresowanie metodą Case Management i próby eksperymentowania tej idei znajdują miejsce głównie w praktyce służb społecznych - w pracy socjalnej w Polsce (T. Kaźmierczak i M. Rymsza [6], M. Mirowska [7], A. Smrokowska-Reichmann [11]), ale i innych krajach, w tym w Ukrainie (H. Beviz O. Savchuk, K. Sinitsyna [1-3]). Użyteczność metody Case Management można odnaleźć w zakresie funkcjonowania szkoły średniej. Uczeń posiada potencjał rozwojowy, który właściwie zarządzany przy zindywidualizowanym podejściu rozwija się a sam uczeń osiągać może zadawalające efekty swoich działań w wielu wymiarach nie tylko edukacyjnych. Szczęólnego wsparcia wymagają uczniowie z deficytami (indywidualne czy środowiskowe). W tym przypadku, zarządzanie sprawami ucznia to metoda profesjonalnej interwencji z maksymalnym włączeniem dziecka w proces decyzyjny, dotyczący jego własnego rozwoju [3].

Wydaje się, że technologia Case Management może być źródłem informacji dla osób korzystających z usług edukacyjnych w sytuacji zmniejszenia ich potencjału społecznego, która jest realizowana poprzez włączenie ich w proces planowania rozwiązywania własnych problemów. To pozwala nam rozważyć tę metodę jako obiecującą strategię dla studentów opracowania wytycznych dotyczących kroków postępowania (radzenia sobie) w celu rozwiązywania problemów społecznych w procesie zdobywania wykształcenia.

Zachodzące zmiany w dobie globalizacji stanowić mogą i już stanowią szereg zagrożeń i niepewności dla studenta w trakcie jego studiowania. Można tutaj wymienić elementy ryzyka wynikające z nieznamomości reguł powstawania i funkcjonowania w społeczeństwie międzykulturowym, rozszerzająca się sieć Internetu, zacierające się granice przestrzeni edukacyjnej, migracje, imigracje, wszystkie wojny itp. powodują, że orientacja edukacyjna studentów z obecnej perspektywy życia jest znacząco utrudniona. Te i inne przemiany są nieuniknione. Powstaje jednak pytanie czy obecny system organizacji uczelni wyższych jest przygotowany na odczuwane i doświadczane przez studentów konsekwencje tych przemian? Czy koncentruje się głównie na realizacji funkcji edukacyjnej, zapominając, że to jeden z wymiarów ich aktywności?

Tak więc wykorzystanie metody Case Management w organizacji szkolnictwa wyższego może być odpowiednie i sprzyjające studentowi do systematycznego, konsekwentnego zdobywania wiedzy, umiejętności i kompetencji wyższego wykształcenia, ale i nastawionego pozytywnie ponosić ryzyko i radzić sobie z kryzysami wielowymiarowego życia. Wypracowanie metody zarządzania w oparciu o technologię Case Management pozwoliłoby na realizację zapisów Deklaracji Bolońskiej tak by efektami wymiernymi uczelni było zapewnienie osiągnięcia wysokiej jakości wykształcenia oraz satysfakcjonujący rozwój osobisty studenta/absolwenta.

Problematyka badawcza powinna koncentrować się na wielu wymiarach życia studenta oraz funkcjonującym w przestrzeni szkoły wyższej systemie dostarczania mu usług, nie tylko edukacyjnych. Interesujące wydaje się nie tylko pokazanie miejsc urzędowego (instytucjonalnego) wsparcia studenta w ujęciu pionowym ale systemowe uporządkowanie tych miejsc w przestrzeni uczelni wyższej w odniesieniu do oczekiwań studenta, możliwości organizacyjnych uczelni przy wykorzystaniu zasobów otoczenia społeczno-gospodarczego.

Z dotychczasowych raportów badań opinii studentów wynika, że uczelnia wyższa ma rozproszone, nieuporządkowane w system narzędzia dostarczania usług w wymiarze zaspokajania potrzeb i oczekiwań studenta, nieuwzględniające jego indywidualności. *Aby student był obsłużony tak, jakby tego oczekiwał, a przede wszystkim w sposób indywidualny, a nie masowy [6].*

Pojawiające się wciąż nowe, innowacyjne formuły dydaktyczno-rozwojowe typu tutor, mentor obok zwyczajowej funkcji opiekuna roku rodzą niepokój kompetencyjny wśród wykładowców, studentów ale i organizacyjny nieład [9-10].

Istniejące na terenie uczelni komórki organizacyjne, w zakres funkcjonowania których wpisuje się wsparcie i pomoc dla studenta działają każda według własnych reguł, ściśle określonych zadań i kompetencji, nie tworząc przy tym systemu wsparcia potencjału studentów dla ich całościowego (holistycznego) rozwoju w dobie globalizacji. Taka sytuacja rodzi bardzo często chaos organizacyjny, którego doświadczają przede wszystkim studenci. *To*

kwestia przyjaznego dziekanatu, że ktoś może porozmawiać indywidualnie z osobą obsługującą dział spraw studenckich. To jest też kwestia podejścia do rozwiązywania spraw spornych, płatności [8].

Chcąc tworzyć kulturę jakości w uczelni wyższej należy traktować społeczność akademicką, a w szczególności studentów jako najcenniejsze aktywa, bowiem z jednej strony są oni częścią organizacji, z drugiej zaś beneficjentami usług, które powinny być odpowiedzią na ich potrzeby i oczekiwania w szerszym kontekście społecznym i gospodarczym kraju i poza granicami.

Uczelnia musi zadbać o studenta i absolwenta, bo każdy z nich to uczelni „wizytówka”: *absolwent powinien być ambasadorem [uczelni] porożrzucanym po całym kraju i te relacje z nim powinny być na tyle bliskie, aby w rozmowach w środowiskach biznesowym, rodzinnym, zawodowym pamiętał o uczelni. To jest zysk uczelni. Aby był tym dobrym ambasadorem- zależy to, jak na studiach zostanie obsłużony [8].* Dbanie o dobry kontakt z absolwentem powinno być dla uczelni swego rodzaju działaniem marketingowym przynoszącym jej wymierne korzyści w przyszłości.

Proponowaną metodą zarządzania w uczelni wyższej, umożliwiającą samodzielne funkcjonowanie studenta/absolwenta w społeczeństwie i na rynku pracy oraz dochodzenie do «wysokiej» kultury jakości szkolnictwa wyższego może być Case Management (CM). Podstawowa idea CM składa się z dwu płaszczyzn: pierwsza to diagnoza odbiorcy usługi, jego potrzeb, możliwości, ograniczeń jednostkowych ale i środowiskowych oraz druga będąca efektem pierwszej to opracowanie przez Case Managera wspólnie z odbiorcą usługi planu pomocy, wsparcia jego potencjału. Plan ten zawiera dostarczenie klientowi właściwej usługi we właściwym czasie. Za zorganizowanie tych działań odpowiada Case Manager zawsze jednak przy udziale osoby wspomaganej i za jej zgodą.

Dzięki stosowaniu metody CM rozwija się także współpraca pomiędzy różnymi urzędami i instytucjami, zarówno sektora gospodarki jak i sektora usług społecznych. Mamy tym samym realizowany model pomagania oparty na zasobach klienta i systemie zintegrowanych usług w jednym pakiecie [6; 11].

Wykorzystanie metody Case Management w przestrzeni szkoły wyższej to opracowanie technologii zarządzania usługami uczelni dla studenta/absolwenta w wymiarze jednostkowym (student/absolwent), organizacyjnym (uczelnia) i społecznym/środowiskowym. Zarządzanie w zindywidualizowanym podejściu całościową sytuacją studenta/absolwenta oraz koordynacja usług i działań uczelni oraz środowiska (lokalnego, regionalnego), organizacji pozarządowych, interesariuszy zewnętrznych itp. to innowacyjna próba tworzenia i przekształcania modelu zarządzania przypadkiem/ student – uczelnia - społeczeństwo w kierunku efektywności i skuteczności działania profesjonalnego w oparciu o holistyczną wizję człowieka.

BIBLIOGRAFIA

1. Бевз, Г. (2006). *Прийомні сім'ї: оцінка створення, функціонування та розвитку*. К.: Главник [Bevz, H. (2006). *Foster families: evaluation of creation, functioning and development*. K.: Hlavnyk].
2. Савчук, О., Сініцина, К. (2013). *Робота з випадком*. Всеукраїнська благодійна організація «Всеукраїнська Мережа ЛЖВ» [Savchuk, O., Sinitsyna, K. (2013). *Work with case*. All-Ukrainian non-profit organization "All-Ukrainian Network LGHV"].
3. Бевз, Г. (2016). Я – Є!... Щастя! *Дитина в освітньому просторі: метод ведення випадку*. Володимир-Волинський: ПП Іванюк В. П. [Bevz, H. (2006). *I am!... Happiness! The child in the educational space: case management*. Volodymyr-Volynskyi: PE Ivaniuk V. P.].
4. *Deklaracja Bolońska. Szkolnictwo wyższe w Europie. Wspólna Deklaracja Europejskich Ministrów Edukacji, zebranych w Bolonii w dniu 19 czerwca 1999*. Retrieved from:
http://eksperscibolonscy.org.pl/eksperscibolonscy.org.pl/sites/eksperscibolonscy.org.pl/files/1999_PL_Bologna_Declaration.pdf (data dostępu 19.05.2017)
http://www.ideagora.mazovia.edu.pl/sites/ideagora/files/pages/672/raport_z_badan_poglebionych_cm_31.05.2013.pdf (data dostępu 19.05.2017)
5. Januszewska-Warych, M. (2014). Nauczycielskie widmo prekariatu. *Nauczyciel i szkoła*, 2 (56), 181–195.
6. Kaźmierczak, T., Rymśa, M. (2011). Case management jako formuła koordynacji usług społecznych i innych działań służb publicznych – przypadek aktywizacji zawodowej i społecznej osób niepełnosprawnych. W Krzysztof Piątek, Katarzyna Szymańska-Zybertowicz (Red). *Profesjonalna praca socjalna. Nowy paradygmat czy niedokończone zadanie? redakcja naukowa*, (ss. 229–249). Toruń, Wydawnictwo Edukacyjne "AKAPIT".
7. Mirowska, M. (2014). Innowacyjna formuła prowadzenia przypadku. *Pedagogika*, 23, 177–185.
8. *Raport z realizacji badania pogłębionego "Diagnoza potrzeb uczelni, studentów i absolwentów w zakresie budowania trwałych relacji uczelnia – student – absolwent opartych na wzajemnej wymianie wiedzy i doświadczenia" w ramach projektu innowacyjnego "Model kształcenia przez całe życie w oparciu o trwałą relację z uczelnią: ideAGORA- absolwenci kapitałem uczelni" Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki*, Warszawa (2013).
9. Sarnat-Ciastko, A. (2015). Tutoring, coaching i mentoring w polskiej szkole? Między chaosem a autentyczną potrzebą. *Podstawy Edukacji. Między porządkiem a chaosem*, 8, 141–152
10. Sarnat-Ciastko, A. (2017). *Tutoring w polskiej szkole*. Difin SA, Warszawa.
11. Smrokowska-Reichmann, A. (2013). Zarządzanie przypadkiem – Case Management (CM) w pracy socjalnej. W A. Skowrońskiej (Red.), *Nowe kierunki i tendencje w organizacji i zarządzaniu pomocą społeczną* (ss. 27–49). Warszawa.
12. Wroczyńska, A. (2013). Oczekiwania współczesnych studentów wobec uczelni wyższych – prezentacja wyników prowadzonych badań. *Studia BAS*, 3 (35), 249–272. Retrieved from:
http://orka.sejm.gov.pl/wydbas.nsf/0/88A01F525FBD1451C1257BDC002A2C0A/%24File/Studia_BAS_35i-12.pdf

РЕЗЮМЕ

Мировская Мариола. Кейс-менеджмент (ведение случая) как технология будущего в высшей школе.

Статья посвящена теоретическому размышлению о ситуации студентов в образовательном пространстве высшей школы. В современном мультикультурном образовании представляется разумным рассматривать потребности и ожидания студентов в отношении развития и поддержки их потенциала, а также повышения качества высшего образования. Интерес автора сосредоточен на методе ведения случая как технологии будущего для высшей школы. Ощутимый в коммуникации организационный хаос сопровождает управление качеством услуг, ориентированных на студента, однако и сама система высшей школы требует модификации. В этом случае кейс-менеджмент понимается как метод управления и поддержки потенциала студента на основе индивидуального подхода, а также повышения качества обучения в высшей школе в целом.

Ключевые слова: ведения случая, школа высшая, студент, культура качества.

SUMMARY

Mirowska Mariola. Case management as a technology of the future in higher education.

This article is devoted to theoretical reflection on the situation of students in the university space. Nowadays in multicultural education it seems appropriate to study the needs and expectations of students in the development and support of their potential and to improve the quality of higher education. The author's interest is focused on the case management method as the technology of the future used in higher education. Organizational chaos overwhelmed the quality management of student services, but also functioning of the higher education system requires modification. Case management is understood here as a method of managing and supporting the student's potential in a personalized approach and enhancing the quality culture of higher education.

The provision of services in higher education today is mainly a provision of knowledge, to a lesser extent a provision of skills and the least is skill-building of the student's competences mainly in relation to the chosen field of study (the labor market). In the meantime, making possible for a student to enter the labor market is not the only function of higher education. There are still other tasks of higher education that are often neglected or not well organized in this space. The attempt to identify these didactic tasks of the higher education and proper implementation of them becomes an important goal to support the student's potential in its overall development and to achieve a higher quality culture of higher education. The using of case management in the space of higher education is the development of technology for the management of university services for students/graduates in the unit dimension (student/graduate), organizational (university) and social/environmental dimension.

Key words: case management, college, student, quality culture.

MARKETING-MONITORING AND SOCIAL-PSYCHOLOGICAL RESEARCH IN MANAGEMENT OF DEVELOPMENT OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE HIGHER EDUCATION INSTITUTION

Актуалізовано особливості маркетингового та стейкхолдерського підходів до управління розвитком освітнього середовища вищого навчального закладу. Визначено місце маркетингово-моніторингових та соціально-психологічних досліджень в управлінні розвитком освітнього середовища вищого навчального закладу. Виокремлено основні напрями й розкрито сутність маркетингово-моніторингових і соціально-психологічних досліджень розвитку освітнього середовища вищого навчального закладу (об'єкти, стейкхолдери, зміст, методи досліджень).

Ключові слова: маркетинговий підхід, стейкхолдерський підхід, управління розвитком освітнього середовища вищого навчального закладу, маркетингово-моніторингові дослідження, соціально-психологічні дослідження.

Introduction. Transformation of higher education in Ukraine takes place in conditions of a market economy, demographic changes of society, in particular youth, competition of higher education institutions in providing educational services and creating conditions for qualitative training of competent personnel. This leads to the establishment of effective systems of managing the development of the educational environment of higher education institutions (HEIs), which are based on the principles of strategic management, educational marketing, studies of the needs of interested stakeholders, and the ability to carry out relevant rapid changes.

In order to construct such management systems, it is necessary to have a toolkit for studying internal and external factors of influence, tracking changes that determine the priority directions of the educational environment of the university. Such tools include marketing-monitoring and social-psychological research.

The analysis of relevant research shows trends in the development of marketing approach to management in higher education, attention to marketing-monitoring and social-psychological research in the management of the HEIs, in particular:

1) marketing in higher education (B. Bratanich [2], Ph. Kotler, K. F. A. Fox [25], Z. Riabova [15] and others), which allows applying a marketing approach to study and solving problems of higher education in market conditions;

2) marketing management of the education institution (V. Dmitriiev [6], V. Hryhorash [5], N. Tiahunova, S. Tiahunova [20] and others), which is considered as management based on the construction of the marketing strategy of the university, application of marketing tools, methods, techniques for providing competitive educational offers, satisfaction of consumers and achievement of success in the market of educational services;

3) marketing and marketing-monitoring research in the field of education and university management (O. A. Babak [1], N. Vasyilkova [3], L. Korobovych [8], O. Saienko [17] and others) which is used as a tool for marketing management of the universities, in particular for providing marketing information, studying marketing situation;

4) accounting interests of stakeholders in management of education in general and higher education institution in particular (O. Belash, M. Popov, N. Ryzhov, Y. Riaskov, S. Shaposhnikov, M. Shestopalov [3], M. Rakhmanov, K. Solodukhin [13], V. M. Savvynov, V. N. Strekalovskyi [16] and others);

5) social-psychological studies of the quality of the educational environment of the university based on the feedback from students (L. Alderman, S. Towers, S. Bannah [21], N. Vasyilkova [3], I. Tavlui, V. Dubrovin [19] and others, which allows getting an idea of the educational needs of students and their satisfaction and taking them into account in management of of higher education quality.

The analysis of the native and foreign scientific works revealed the development of the theory and practice of management of higher education institutions on the basis of a marketing approach, the application of monitoring procedures, the use of research on the marketing environment and the quality of providing educational services in higher education institutions. At the same time, further development of approaches to the definition of the features and content of the introduction of marketing-monitoring and social-psychological studies of the educational environment of the universities, their place in the system of managing its development are necessary.

The aim of the article is to reveal the system of marketing-monitoring and social-psychological studies as a component of management of the educational environment of the university for ensuring the quality of personal-professional development of the subjects of the educational process.

The tasks of the work are: 1) on the basis of analysis and generalization of scientific and practical experience to determine the peculiarities of marketing and stakeholder approaches to management of the development of the education environment of higher educational institutions; 2) to determine the place of marketing-monitoring and social-psychological studies in the system of management of the educational environment of the university; 3) to highlight the main directions and content of marketing-monitoring and social-psychological research on the development of the educational environment of the university.

Research methods. Theoretical analysis and generalization of the native and foreign publications, scientific and methodological materials for determining the relevance and state of development of the problem of organizing and conducting marketing-monitoring and social-psychological research in higher education institutions, project modeling for the development of the structure and content of relevant research for the information provision of the management of the educational environment of the university.

Research results. Training of competitive and competent specialists is carried out in the educational environment of the university.

On the basis of analysis and synthesis of research works (M. Bratko [23], O. Horchakova [4] and our previous studies (H. Poliakova [10]) on the nature and structure of the educational environment of higher education institutions, we determine the **educational environment of the university** as a system of value-orientation, social-psychological, information-communicative, organizational-activity, spatial-subject and virtual conditions, influences and resources, which form the basis of personal-professional development, self-development and self-realization of subjects of the educational process.

We consider the **development of the educational environment of the university** as: 1) the process of progressive co-evolution of its components at different levels of the structure of university management, taking into account internal and external changes, requirements and priorities of development, and which is aimed at meeting the educational needs of stakeholders of higher education at the individual, corporate and social levels; 2) the result of controlled and uncontrolled quantitative and qualitative changes in the states of its components.

For the purposeful development and quality assurance of the educational environment of the university, an important role is played by a flexible, adaptive system of management, through which coordination and direction of activities of the subjects of educational activity takes place.

Management of **development of the educational environment of the university** lies in interaction of the management agents at all levels of the organizational structure, which is aimed at deploying the resource potential of all components of the educational environment in order to achieve the strategic and current goals of the university, taking into account internal and external factors.

The **external factors** of the educational environment of the university include: demographic changes of society; needs of the labor market at the levels of the European educational space, the state, the region; general international trends in the development of higher education; state educational policy on strategies of higher education development; requirements for the quality of higher education at the level of international and national standards; competitive conditions of functioning of universities and their positioning in the

national and European (world) educational space, as well as the general development of science and technology.

The **internal factors** of the educational environment of the university are: its resources (educational, staffing, logistical, informational, financial, quality contingent of students); efficiency of management system, internal and external communications; attractiveness of the universities in conditions of competition; satisfaction of educational needs of students taking into account their motives and expectations regarding the quality of professional training; needs of scientific and pedagogical workers regarding the possibility of personal and professional growth; features of organizational culture and socio-psychological climate; development of higher education institutions infrastructure, etc.

For the effective development of the educational environment of the university in market conditions, management system should be based on the principles of marketing and marketing research, which is conditioned by the application of marketing approach; studying the positions of stakeholders, which prompts the use of the stakeholder approach.

“In terms of microeconomics, **marketing** is a system of functioning of a particular company, and **marketing research** is one of the tools that provide formation and operation of this system” [14, 9].

With the use of marketing and stakeholder approaches to managing development of the educational environment of the universities, we will highlight **several key positions**.

1. The external environment of the university is considered as a marketing environment (macro- and micro-environment), namely as “a set of active agents and forces operating outside the firm and affecting the ability of the marketing service managers to establish and maintain a successful relationship of cooperation with target clients” [9, 103]. The educational environment of the university directly and indirectly is connected with the external environment. Development of the educational environment of the university is not possible without taking into account the state and changes in external conditions, marketing situations.

2. Higher education institution, according to the example of M. Rakhmanova and K. Solodukhin, is considered as a stakeholder company, namely as an organization, the condition of existence of which is the ability to establish and maintain relations with interested parties [13]. By definition of the founder of stakeholder theory R. E. Freeman, stakeholders of the company include “any individuals, groups or organizations that have a significant influence on the decisions made by the firm and/or influenced by these decisions” [24, 25].

K. Solodukhin distinguishes between six groups of HEI stakeholders as a stakeholder company: “State”, “Society”, “Customers”, “Employees”, “External Partners”, and “Business Community” [18, 10].

Using the classification of major stakeholders of higher education institutions proposed by V. Savvynov and V. N. Strekalovskyi, we will distinguish between two groups of stakeholders, influencing the development of the educational environment of higher education institutions:

1) *external stakeholders*: the state that carries out legal regulation of training specialists in various fields; regional executive bodies and local self-government bodies that influence the development of higher education in the region; employers (representatives of business and social sphere) who are interested in obtaining competent specialists; students, entrants, their parents, who are at the stage of choosing a university; education institutions of various types located in the region; various public organizations and associations interested in social partnership [16, 88–89]; we will add to this list rating agencies that determine the place of higher education institutions in the world and national educational space and quality certification agencies (international, national); mass-media;

2) *internal stakeholders*: students of all levels of education (undergraduate, master), post-graduate students, doctoral students; their parents; scientific and pedagogical workers; educational-auxiliary and administrative personnel [16, 88–89], we will add to this list the functional structural units of the higher education institutions (chairs, faculties, departments (laboratories, centers, groups, student youth organizations)).

3. Marketing-monitoring research is part of the information provision of the system of managing development of the educational environment of the university and the tool for obtaining marketing information. Marketing research is defined by F. Kotler (1995) as “a systematic determination of the data circle required in connection with the marketing situation facing the firm, their collection, analysis and report on the results” [9, 80].

For continuous, long-term monitoring of the marketing environment the study of the positions of external and internal stakeholders of HEIs monitoring procedures are used. By definition of H. Yelnykova, monitoring is a “complex of procedures on observation, current evaluation of transformations of the controlled object and direction of these transformations at achieving the specified parameters of the object development” [7, 172].

The application of marketing-monitoring research allows systematical tracking of marketing situation, satisfaction of stakeholders concerning the quality of the educational environment of the university, determining the current state of its development, timely building priority directions of change and introducing necessary measures for their guidance.

4. Social-psychological research is an integral part of marketing-monitoring research and is aimed at studying components of the educational environment of the universities, peculiarities of positions of the internal stakeholders.

Marketing-monitoring and social-psychological research is carried out at **higher educational establishments with the aim** of: 1) studying the educational marketing environment (at macro, micro levels), formation on this basis of marketing strategy on the educational environment of the university, strategic and ongoing planning, organization, control and making timely decisions; 2) identification of factors contributing/hindering the improvement of the educational environment of the university and its development; 3) studying the positions (attitudes, expectations, relationships) of internal and external stakeholders of higher education institutions, the dynamics of changes in these positions.

Thus, it can be determined that marketing-monitoring and social-psychological research is an important part of the information support for management of the educational environment of the university. Marketing-monitoring research is aimed at studying the external factors of the educational environment of the university and satisfaction of external stakeholders. Social-psychological research is more focused on the study of internal factors and the satisfaction of internal stakeholders (Figure 1).

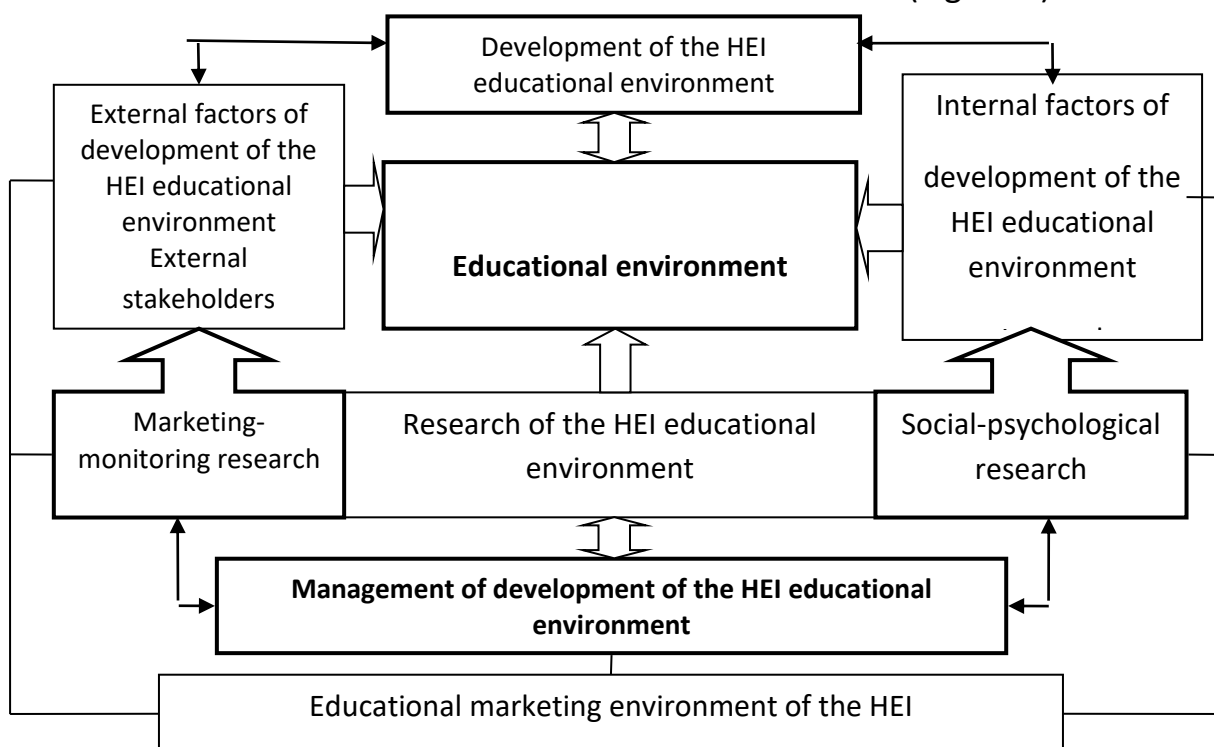


Fig. 1. Scheme of the place of marketing-monitoring and social-psychological research in management of the educational environment of the university.

The generalization of works, presented by N. Vasyilkova, L. Korobovych [8], M. Rakhmanov, K. Solodukhin [13], O. Saienko [17], N. Tiahunova, and T. Tiahunova [20] made it possible to distinguish the list of the main directions of marketing-monitoring and social-psychological studies of the educational environment of the university as a stakeholder company: 1) the study of world and national trends in the development of higher education; 2) study of the labor market; 3) determining the competitiveness of universities; 4) determining the state of strategic development of the university and its educational environment; 5) studying the needs of external and internal stakeholders of HEIs; 5) study of satisfaction with the quality of educational services of external and internal stakeholders of the universities.

The content, objects, groups of stakeholders, methods of marketing-monitoring and social-psychological research on the development of the educational environment of the University in the main directions are presented in Table. 1

Table 1

Structure and content of marketing-monitoring and social-psychological research on the development of the educational environment of a higher educational institution (HEI)

Object of study	Stakeholders	Content of research	Research methods
Trends in the development of higher education			
Development of higher education	Education administration bodies International associations Scientific community	Study of changes in the legislative and regulatory framework, requirements of national and international quality standards, licensing and accreditation conditions, priorities of higher education development, trends in the development of higher education pedagogy and interdisciplinary approaches to management of higher education institutions, international and national experience	Analysis, generalization, synthesis, extrapolation after studying documents, research works, materials of practice
Labor market			
Demand and requirements of the labor market	Employers	Determination of quantitative and qualitative demand and orders in specialty, level of education. Determination of requirements for qualification characteristics of applicants for a position, possession of relevant knowledge, skills, qualities, competencies	Content analysis of job vacancy announcements

Satisfaction with the quality of educational services of external stakeholders	Graduates Employers Parents Representatives of the public	Definition of quantitative and qualitative indicators of employment of graduates. Study of satisfaction with the results of training graduates, personal and professional progress, career growth	Poll Focus groups
Competitiveness of higher education institutions			
Choice of the university	Entrants Students	Determination of expectations from universities, factors of attractiveness, motives for choosing a university	Poll
The attractiveness of the university	Schoolchildren Applicants Students Parents Employers	Analysis of demand for university services Determination of competitive advantages of universities. Analysis of general quantitative and qualitative indicators (personnel structure, educational programs, international relations, pricing policy, commercialization of scientific research, etc.)	Poll Analysis of materials, sites of universities
University image	Schoolchildren Applicants Students Parents Employers	Determination of the level of image, brand, recognition of achievements of the universities at different levels (region, country, world), the effectiveness of advertising, presentation activities of the universities	Content analysis of the information recall of the university Poll of the Focus group
External rating estimation of the university	International, national rating agencies, experts	The study of the dynamics of the ranking of higher education institutions in national ratings (TOP 200 Ukraine, the newspaper "Money", "Focus", universities' openness and transparency ratings, DOU), international ratings (QS, THE, U-Multirank, ARWU, Webometrics)	Analysis, generalization of the results of participation in the ratings
Analysis of competitors of the universities	Other universities of the region, country, foreign countries	Definition of similarity/differences according to the priority quantitative and qualitative indicators of the results of other universities, their resources, conditions, demand	Analysis of documents, sites of other universities

Strategic development of the university and its educational environment			
Dynamics of development of the university	University Students Post-graduate students, Doctoral students Scientific and pedagogical workers	Analysis of development of the universities in terms of strategies, indicators of the strategic plan and internal quality assurance. Research on the development of components of the educational environment of the universities. Investigation of personal-professional development of the subjects of the educational environment of higher education institutions. Investigation of the interaction of subjects with the educational environment (adaptation, security)	Analysis of documents and products of activity Poll Tests
Satisfaction with quality of providing educational services to the native stakeholders	Students Post-graduate students, Doctoral students Scientific and pedagogical workers Structural units of the HEI	Research of satisfaction with: organization of educational process, quality of educational programs, student-centered training, teaching and tuition, quality of teaching staff, educational resources and support, interaction of participants in the educational process, information management, living conditions of students in dormitories. Thematic research on topical issues of the educational environment of the university	Poll of the Focus-group

Peculiarities of organization and implementation of marketing-monitoring and social-psychological studies of the educational environment of the HEI are: 1) separation of functional structural units (divisions, centers, laboratories) for planning, organization, conduct, synthesis of research results and preparation of analytical reporting materials; 2) use of mainly empirical research: stakeholder survey, observation, sociometry, experiment, analysis of documents (rating results, analytical reports of research institutions, organizations, centers, etc.); 3) continuous monitoring of the main research objects for making timely decisions, making adjustments; 4) application of information and communication technologies for optimization of the procedures for collecting and processing of empirical data arrays, in particular on-line surveys, software products for processing and storing data.

An example of marketing-monitoring and social-psychological research on the development of the educational environment of the university is the practice of Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics. Thus, for studying the state of the internal and external educational environment, the Department for education quality assurance and innovative development is constantly conducting empirical studies: 1) analysis of the labor market (in the context of the specialties that are being taught at the university; 2) the motives for choosing university by entrants; 3) measuring the level of intelligence and creativity of the freshmen; 4) adaptation of freshmen in higher education institutions; 5) study of the actual issues of the organization of the educational process (poll of students of the II and III courses); 6) satisfaction with the quality of the educational process (survey of students of the IV year); 7) determining the directions of improvement of educational services on the basis of a survey of students of the magistracy; 8) case studies on topical issues of the educational environment of the university [11; 12].

The obtained data allow adjusting the strategic and current plans of the university development, making changes in the organization of the educational process, updating educational and training programs, developing initial random disciplines and introducing pedagogical technologies aimed at personal-professional development of students.

Conclusions and perspectives of further research. In the course of the study, the following conclusions can be drawn:

1. Functioning and development of the educational environment of an institution of higher education in market conditions for the provision of educational services will be facilitated by management, built on the principles of marketing and stakeholder approaches.

2. Consideration of the environment as a marketing institution and the university as a stakeholder company can focus on studying the external and internal factors of influence on the development of the educational environment of the universities, among which the most important are the requirements, expectations and satisfaction of the stakeholders by the provision of educational services.

3. Management of the educational environment of the university should be based on a continuous analysis of the marketing situation, feedback from external and internal stakeholders, provided by the use of marketing-monitoring and social-psychological research.

4 The main areas of marketing-monitoring research are: the study of trends in higher education, labor market research, the study of competitiveness of the universities, satisfaction of external stakeholders. The main areas of social-psychological research are: the study of development of the components of the educational environment, the quality of interaction of subjects with the educational environment, satisfaction of internal stakeholders.

5. The results of marketing-monitoring and social-psychological research are the basis for adjusting the functions of managing development of the educational environment of the university, making managerial decisions.

Further research will be aimed at developing organizational and methodological support for the implementation of marketing-monitoring and social-psychological research into the practice of managing the development of the educational environment of the university.

REFERENCES

1. Бабак, О. А. (2009). Організація моніторингово-маркетингових досліджень ринку освітніх послуг в Україні. *Економічний вісник*, 13, 14–19. Переяслав-Хм. [Babak, O. A. Organization of marketing-monitoring research of the educational services market in Ukraine. *Economic bulletin*, 13, 14–19. Pereiaslav-Khm.].
2. Братаніч, В. (2006). Освітній маркетинг в контексті глобалізації. *Філософія освіти*, 3 (5), 103–110 [Bratanich, V. (2006). Educational marketing in the context of globalization. *Philosophy of education*, 3 (5), 103–110].
3. Василькова, Н. В. (2012). Маркетингові дослідження у сфері вищої освіти. *Стратегія економічного розвитку України: зб. наук. праць*, 30, 192–198. К.: КНЕУ [Vasyilkova, N. V. (2012). Marketing research in the sphere of higher education. *Strategy of economical development of Ukraine: collection of research works*, 30, 192–198].
4. Горчакова, О. А. (2011). Середовищний підхід до управління навчальним закладом в умовах полікультурності. *Вісник Черкаського університету. Вип. 209. Ч. 1. Серія Педагогічні науки*, 8–15. Черкаси [Horchakova, O. A. (2011). Educational approach to management of education institution in conditions of polycultureness. *Bulletin of Cherkasy university. Issue 209. Part 1. Series Pedagogical sciences*, 8–15. Cherkasy].
5. Григораш, В. В. (2014). Образовательный маркетинг – новая функция управления учебным заведением. «Все для администратора школы!», 4, 7–30 [Hryhorash, V. V. (2014). Educational marketing – new function of the education institution management. “All for school administrator!”, 4, 7–30].
6. Дмитрієв, В. Ю. (2013). Концепція маркетингового менеджменту у сфері послуг ВНЗ. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія*, 40 (1), 96–100 [Dmitriiev, V. Yu. (2013). Conceptions of marketing management in the sphere of HEI services. *Problems of modern pedagogical education. Pedagogy and Psychology*, 40 (1), 96–100].
7. Ельнікова, Г. В., Борова, Т. А., Касьянова, О. М., Полякова Г. А. та ін. (2009). *Адаптивне управління: сутність, характеристика, моніторингові системи*. Чернівці: Технодрук [Yelnykova, H. V., Borova, T. A., Kasianova, O. M., Poliakova H. A. et al. (2009). *Adaptive management: essence, characteristics, monitoring systems*. Chernivtsi: Technoprint].
8. Коробович, Л. (2012). Маркетингово-моніторингові дослідження в організації навчального процесу у вищому навчальному закладі. *Нова пед. думка*, 1, 257–259 [Korobovych, L. (2012). Marketing-monitoring research in the organization of the educational process in higher education institution. *New ped. thought*, 1, 257–259].
9. Котлер, Ф. (1995). *Основы маркетинга*. Москва: «Бизнес-книга», «ИМА-Кросс. Плюс» [Kotler, F. (1995). *Foundations of marketing*. Moscow: “Business-book”, “IMA-Cross. Plus”].
10. Полякова, Г. А. (2013). Діяльність кафедри в контексті розвитку освітнього середовища вищого навчального закладу. *Теоретичний та науково-методичний часопис «Вища освіта України». Тематичний випуск «Європейська інтеграція вищої освіти України в контексті Болонського процесу»*, 3 (додаток 2), 103–108 [Poliakova, H. A. Activity of the chair in the context of development of the educational environment of

the higher education institution. *Theoretical and scientific-methodological journal "Higher education of Ukraine". Thematic edition "European integration of higher education of Ukraine in the context of Bologna process"*, 3 (appendix 2), 103–108].

11. Пономаренко, В. С. (2017). *Звіт ректора Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця за 2016 рік та завдання на наступний рік*. Харків: ХНЕУ ім. С. Кузнеця [Ponomarenko, V. S. (2017). *Report of the rector of Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics for 2016 year and tasks for the next year*. Kharkiv: S. Kuznets KhNUE].

12. Пономаренко, В. С. (2017). *Підсумки роботи трудового колективу Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця у 2016/2017 навчальному році та завдання на наступний навчальний рік*. Харків: ХНЕУ ім. С. Кузнеця. Режим доступу: http://www.hneu.edu.ua/web/public/moved/hneu/About_university/Dokumenty/2017/Pidsumky-roboty-trudovoho-kolektyvu-HNEU-2016-17.pdf [Ponomarenko, V. S. (2017). *Results of work of the collective of Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics in 2016/2017 academic year and tasks for the next year*. Kharkiv: S. Kuznets KhNUE. Retrieved from: http://www.hneu.edu.ua/web/public/moved/hneu/About_university/Dokumenty/2017/Pidsumky-roboty-trudovoho-kolektyvu-HNEU-2016-17.pdf].

13. Рахманинова, М. С., Солодугин, К. С. (2010). *Инновационный стратегический анализ вуза на основе теории заинтересованных сторон*. Владивосток: Изд-во ВГУЭС [Rakhmaninova, M. S., Solodukhin, K. S. (2010). *Innovative strategic analysis of the HEI on the basis of theory of stakeholders*. Vladivostok: Ed. office VSUES].

14. Решетилова, Т. В., Довгань С. М. (2015). *Маркетингові дослідження*. Дніпропетровськ: НГУ. Режим доступу: <http://nmu.org.ua> [Reshetylova, T. V., Dovhan, S. M. (2015). *Marketing research*. Dnipropetrovsk: NSU. Retrieved from: <http://nmu.org.ua>].

15. Рябова, З. В. (2013). *Наукові основи маркетингового управління в освіті*. К.: Педагогічна думка [Riabova, Z. V. (2013). *Scientific foundations of marketing management in education*. K.: Pedagogical thought].

16. Саввинов, В. Н., Стрекаловский, В. Н. (2013). Учет интересов стейкхолдеров в управлении развитием образования. *Вестник международных организаций*, 1 (40), 87–99 [Savynov, V. N., Strekalovskyi, V. N. (2013). Accounting interests of stakeholders in education development management. *Bulletin of international organizations*, 1 (40), 87–99].

17. Саєнко, О. О. (2012). Вдосконалення методики маркетингових досліджень ринку освітніх послуг України. *Теоретичні і практичні аспекти економіки та інтелектуальної власності*, Вип. 1, Т. 2, 259–264. Маріуполь [Saenko, O. O. (2012). Improvement of the methodology of marketing research at the educational services market of Ukraine. *Theoretical and practical aspects of economic and intellectual property*, Iss. 1, Vol. 2, 259–264].

18. Солодугин, К. С. (2011). *Разработка методологии стратегического управления вузом на основе теории заинтересованных сторон* (дис. ... доктора экономических наук: 08.00.05). Москва [Solodukhin, K. S. (2011). *Development of the methodology of strategic management of the HEI on the basis of theory of stakeholders* (Dsc thesis). Moscow].

19. Тавлуй, І. П., Дубровін, В. О. (2011). Моніторинг задоволеності студентів як елемент системи управління якістю ВНЗ. *Науковий вісник НУБіП України*, Вип. 166. Ч. 2. Сер. Техніка та енергетика АПК, 79–86 [Tavlui, I. P., Dubrovin, V. O. (2011). Monitoring of students' satisfaction as an element of quality management system of the HEI. *Scientific bulletin of NUBEU of Ukraine*, Issue 166. Part. 2. Series Machinery and energetic of the AIC, 79–86].

20. Тягунова, Н. М., Тягунова, З. О. (2016). Стратегія розвитку ВНЗ: маркетинговий аспект. *Маркетингова діяльність підприємств: сучасний зміст* (с. 184–196). Київ: Центр учбової літератури [Tiahunova, N. M., Tiahunova, Z. O. (2016). Strategy of HEI development: marketing aspect. *Marketing activity of the enterprises: modern content* (pp. 184–196). Kyiv: Center for Educational Literature].
21. Alderman, L., Towers, S., Bannah, S. (2012). Student feedback systems in higher education: a focused literature review and environmental scan. *Quality in Higher Education*, 18 (3), 261–280.
22. Belash, O., Popov, M., Ryzhov, N., Riaskov, Y., Shaposhnikov, S., Shestopalov, M. (2015). Research on University Education Quality Assurance: Methodology and Results of Stakeholders' Satisfaction Monitoring. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 214, 344–358.
23. Bratko, M. (2015). Environmental Approach In Higher Education: Methodological Aspects. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика [Continuous vocational training: theory and practice]*, 4 (45), 15–18.
24. Freeman, R. E. (1984). *Stakeholder Management: A Stakeholder Approach*. Marshfield, MA: Pitman Publishing.
25. Kotler, Ph., Fox, K. F. A. (1985). *Strategic Marketing for Educational Institutions*. Prentice Hal.

РЕЗЮМЕ

Полякова Анна. Маркетингово-мониторинговые и социально-психологические исследования в управлении развитием образовательной среды высшего учебного заведения.

Актуализированы особенности маркетингового и стейкхолдерского подходов к управлению развитием образовательной среды высшего учебного заведения. Определено место маркетингово-мониторинговых и социально-психологических исследований в управлении развитием образовательной среды высшего учебного заведения. Выделены основные направления и раскрыта сущность маркетингово-мониторинговых и социально-психологических исследований развития образовательной среды высшего учебного заведения (объекты, стейкхолдеры, содержание, методы исследований).

Ключевые слова: маркетинговый подход, стейкхолдерский подход, управление развитием образовательной среды вуза, маркетингово-мониторинговые исследования, социально-психологические исследования.

SUMMARY

Poliakova Hanna. Marketing-monitoring and social-psychological research in management of development of the educational environment of the higher education institution.

The aim of the article is to highlight the system of marketing-monitoring and social-psychological research as an integral part of the development of the educational environment of the higher education institution in order to ensure the quality of the personal-professional development of the subjects of the educational process. On the basis of the theoretical analysis and generalization of the native and foreign publications, scientific-methodical materials, the peculiarities of marketing and stakeholder approaches to management of development of the educational environment of a higher education institution have been actualized. Due to the project design, the structure and content of marketing-monitoring and social-psychological research for the information provision of

management of the educational environment of the higher education institution are proposed. When applying marketing and stakeholder approaches it is proposed to consider the external environment of the higher education institution as a marketing institution, and a higher education institution as a stakeholder company. This allows focusing on the study of external and internal factors affecting the development of the educational environment of the higher education institution, among which the most important are the requirements, expectations and satisfaction of the stakeholders in the quality of the educational services provision. Management of development of the educational environment of the higher education institution should be based on a continuous analysis of the marketing situation, feedback from external and internal stakeholders, provided through the use of marketing-monitoring and social-psychological research. The main areas of marketing-monitoring research are: identification of trends in the development of higher education, labor market research, the study of the competitiveness of the higher education institutions, and the satisfaction of external stakeholders. The main areas of social-psychological research are: the study of development of the components of the educational environment (value-orientation, social-psychological, information-communicative, organizational-activity, spatial-subject (physical and virtual)), the quality of interaction of subjects with the educational environment, satisfaction of internal stakeholders.

The results of marketing-monitoring and social-psychological research are the basis for adjusting the functions of managing development of the educational environment of the university, making managerial decisions.

Further research will be aimed at developing organizational and methodological support for the implementation of marketing-monitoring and social-psychological research into the practice of managing the development of the educational environment of the university.

Key words: *marketing approach, stakeholder approach, management of development of the educational environment of the higher education institution, marketing-monitoring research, social-psychological research.*

УДК 796.011.3:612.172-057.875 (045)

Сергій Приймак

Чернігівський національний педагогічний
університет імені Т. Г. Шевченка

ORCID ID 0000-0003-3911-7081

DOI 10.24139/2312-5993/2017.06/130-141

ФІЗИЧНА ПРАЦЕЗДАТНІСТЬ СТУДЕНТІВ, ЩО ЗАЙМАЮТЬСЯ В ГРУПІ СПОРТИВНО-ПЕДАГОГІЧНОГО УДОСКОНАЛЕННЯ З БОКСУ

Проведені дослідження вказують на те, що при порівняно однакових відносних значеннях результатів виконання проби PWC_{170} , у студентів-боксерів всіх вагових категорій спостерігається домінування симпатичної регуляції серцево-судинної діяльності, що свідчить про однакове трофічне забезпечення виконання фізичних навантажень. У період реституції відбувається зменшення частотно-об'ємних параметрів респіраторної системи за рахунок частоти дихальних циклів. Співвідношення низько- до високохвильової компоненти варіабельності серцевого ритму вказує на домінування симпатичної регуляції у студентів-боксерів всіх вагових категорій.

Ключові слова: *освітній процес, студенти, варіабельність ритму серця, фізична працездатність, бокс.*

Постановка проблеми. Актуальною проблемою науково-педагогічних досліджень є формування функціональної готовності майбутнього вчителя фізичної культури у процесі спортивно-педагогічного вдосконалення, який здатен успішно проектувати, конструювати й перетворювати окремі складові цієї діяльності, раціонально розробляти, моделювати засоби педагогічного впливу та ефективно застосовувати їх на практиці. Успішність реалізації окресленої проблеми у вищій школі при підготовці фахівців із фізичної культури визначається раціональним керуванням, спрямованістю, стратегією, змістом і технологією процесу навчання і виховання.

Мета та завдання, які повинні вирішуватись у процесі спортивно-педагогічного удосконалення (СПУ), неможливі без визначення особливостей функціонування систем організму індивідууму, які забезпечують готовність до реалізації діяльності. При цьому, спортивна діяльність, як складова СПУ, є невід'ємною частиною процесу підготовки майбутніх учителів фізичної культури до педагогічної діяльності.

Аналіз актуальних досліджень. Особи, які займаються фізичною культурою та спортом, характеризуються достатньо високим функціональним потенціалом організму, як за силою і потужністю м'язових скорочень, швидко-силовими, координаційним здібностями, витривалості, так і за рівнем можливостей систем енергозабезпечення роботи, потужності кардіореспіраторної системи, ефективності утилізації кисню й інших принципово важливих для того чи іншого виду спортивно-педагогічної діяльності функцій [6]. Дана особливість досить виразно проявляється у ситуативних видах спортивно-педагогічної діяльності, до яких належать єдиноборства, які реалізуються в умовах невизначеності при її високій інтенсивності. У таких видах спорту для характеристики фізичної підготовленості застосовуються біологічні показники потужності та ємності аеробної і анаеробної систем енергозабезпечення, системи дихання, кровообігу, киснево-транспортної систем тощо [3; 6; 9]. Аналогічні підходи застосовуються і в багатьох інших видах спорту, де необхідність диференціації компонентів фізичної працездатності вимагає широкого використання фізіологічних характеристик органів, функцій і систем, можливості яких безпосередньо або опосередковано формує фізичну підготовленість [6; 7; 9].

Величина кисневого боргу і швидкість його ліквідації, яка визначається потужністю окислювальних процесів, указує на те, що чим більше споживання кисню в роботі, тим менше величина накопичення кисневого боргу і тим вище швидкість його ліквідації. У боксерському поєдинку це, очевидно, буде відбуватися під час відносного спаду темпу бою, головним чином в інтервалах відпочинку між раундами. Виходячи з цього, чим вище у боксера здатність до споживання кисню, що проявляються як у роботі, так і в період реституції, тим менше рівень утворення робочого кисневого боргу і

тим вище швидкість його ліквідації у фазу відновлення, тобто боксер з високим рівнем аеробного обміну починатиме черговий раунд з більшими потенційними можливостями організму [4].

Виходячи з цього, визначення максимальних аеробних можливостей осіб, що займаються різними видами спортивно-педагогічного вдосконалення є інтегральними для визначення успішності реалізації діяльності.

У зв'язку з цим, **метою статті** було **визначення функціонального стану кардіореспіраторної системи та вегетативної регуляції серцевого ритму студентів чоловічої статі**, що займаються в групі СПУ з боксу, при виконанні дозованих фізичних навантажень.

Організація й методи дослідження. У дослідженнях брали участь 27 осіб чоловічої статі віком 19–21 років, що відвідують секцію зі спортивно-педагогічного удосконалення з боксу, яка діє на базі факультету фізичного виховання Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка, і входять до основного складу збірної команди Чернігівської області, з яких – 2 майстри спорту Міжнародного класу, 12 майстрів спорту і кандидатів у майстри спорту України, 13 спортсменів масових розрядів. Дослідження проведені впродовж квітня-травня 2013 року на базі лабораторії психофізіології м'язової діяльності Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка.

Особливості вегетативної регуляції серцевого ритму (BPC) вивчали на підставі аналізу показників BPC 5–7 хвилинних фрагментів фотоплетизмограми за допомогою монітору серцевого ритму Polar RS300X (Polar Electro, Фінляндія). Аналіз даних здійснювався за допомогою програмного забезпечення Kubios HRV 2.1 (Kuopio, Finland). Артефакти і екстрасистоли видалялися з електронного запису ручним методом. Аналізувалися такі показники спектрального (частотного) аналізу варіабельності ритму серця (BPC) та кардіоінтервалографії (KIG): загальна потужність спектру (Total Power, TP), потужність високочастотного (High Frequency, HF), низькочастотного (Low Frequency, LF) і зверхнизькочастотного (Very Low Frequency, VLF) компонентів, внесок зазначених компонентів у загальну потужність спектру (%), а також співвідношення LF до HF хвиль, розрахованих відповідно до абсолютних (мс^2) одиниць (LF/HF ratio, ум. од) [11]; Мо (мода – найбільш часто зустрічаються значення RR-інтервалу), АМо (амплітуда моди – відсоток кардіоінтервалів R-R, відповідний значенням моди); ΔX (варіаційний розмах – різниця між тривалістю найбільшого і найменшого RR-інтервалу). Для визначення централізації регуляції серцевого ритму на основі даних показників розраховувався індекс напруги (за Р. М. Баєвским) [1]: $IH = AMo \times (2 \times \Delta X \times Mo)^{-1}$.

Параметри зовнішнього дихання визначали за допомогою спірометалобографу Метатест-1. Нами реєструвалися: частота дихання (ЧД, дих. циклів $\times$ хв.⁻¹), дихальний об'єм (ДО, мл). Хвилинний об'єм дихання (ХОД, мл) розраховувався на підставі добутку ЧД та ДО.

Систолічний (АТ_{сис.}, мм. рт. ст.) та діастолічний артеріальний тиск (АТ_{діаст.}, мм. рт. ст.) визначали за допомогою електро-механічного тонометра AND UA-704 (Японія). На підставі емпіричних даних розраховували пульсовий АТ (ПТ), мм. рт. ст.; середньодинамічний АТ (АТ_{сер.}), мм. рт. ст.; ударний об'єм крові (УОК), мл; хвилинний об'єм крові (ХОК), мл; вегетативний індекс Кердо (ВіК), ум. од.; коефіцієнт ефективності кровообігу (КЕК), ум. од. [10].

Під час реєстрації вищезначених показників досліджуємий обмежувався від впливу аудіовізуальних подразників за допомогою світлоізолюючої тканинної маски чорного кольору та звукопоглинаючих навушників, які не створювали дискомфорту.

Виконання проби PWC₁₇₀ здійснювалося на велоергометрі ВЭ-02 відповідно до стандартів її виконання [2]. У стані спокою, безпосередньо після 1 та 2 навантажень, у фазах реституції (через 3 хв після 1 та 7 хв після 2 навантажень) визначалися вищезазначені показники.

Тестування проводилося після дня відпочинку при стандартизованому режимі харчування й питного режиму. Студенти були ознайомлені про зміст тестів і дали згоду на їх проведення. При проведенні комплексних обстежень дотримувалися законодавства України про охорону здоров'я та Гельсінської декларації 2000 р., директиви Європейського товариства 86/609 щодо участі людей у медико-біологічних та спортивно-педагогічних дослідженнях.

Статистичну обробку фактичного матеріалу здійснювали за допомогою програми Microsoft Office Excel [5]. Для кількісних вимірів розраховувалися такі статистичні характеристики, як середнє арифметичне (М), стандартна помилка вибіркового середнього (m). З урахуванням наближення вибірок до закону нормального розподілу для оцінки достовірності відмінностей у рівні прояву ознаки використовували t-критерій Ст'юдента для незалежних вибірок та U- критерій Манна-Уїтні (рівень статистичної значущості $\alpha = 0,05$).

Виклад основного матеріалу. Виконання функціональної проби PWC₁₇₀ студентами-боксерами викликає зміни, що відображають характер спортивно-педагогічної діяльності та специфіку проведення двобою в залежності від вагової категорії. Так, при порівняно однакових значеннях результатів виконання проби (14,23–18,92), які розраховувалися відповідно до відносних значень (PWC₁₇₀ $\cdot$ кг⁻¹), що нівелює вплив маси тіла на оцінку, у студентів всіх вагових категорій спостерігається домінування симпатичної регуляції серцево-судинної діяльності (табл. 1).

Таблиця 1

**Результати виконання проби PWC_{170} студентами,
що займаються в групі СПУ з боксу**

Показник		Δ, %	M _{46-69 кг}	Вагова категорія						M _{69-91 кг}
				«Легковаговики»			«Важковаговики»			
				46-56 кг	60-64 кг	64-69 кг	69-75 кг	75-81 кг	81-91 кг	
N ₁	Вт	- 44,19	62,91	50,78 ±3,16	67,29 ±3,82	70,67 ±15,11	91,19 ±8,52	114,00 ±0,00	133,00 ±2,00	112,73
	КГМ·ХВ ⁻¹	- 44,19	384,64	310,46 ±19,32	411,41 ±23,34	432,06 ±92,39	557,51 ±52,08	697,00 ±0,00	813,16 ±12,23	689,22
N ₂	Вт	- 13,00	152,60	141,00 ±20,00	147,79 ±14,12	169,00 ±9,33	166,69 ±20,49	180,00 ±8,00	179,50 ±8,50	175,40
	КГМ·ХВ ⁻¹	- 13,00	932,98	862,07 ±122,28	903,59 ±86,35	1033,27 ±57,06	1019,11 ±125,25	1100,52 ±48,91	1097,46 ±51,97	1072,36
f ₁ , УД·ХВ ⁻¹		- 11,81	108,75	108,71 ±11,31	112,99 ±6,52	104,54 ±7,55	119,95 ±16,28	120,04 ±2,18	129,95 ±3,03	123,31
f ₂ , УД·ХВ ⁻¹		0,27	157,12	161,37 ±6,33	158,57 ±2,65	151,42 ±2,29	152,56 ±11,61	155,34 ±2,55	162,20 ±9,68	156,70
PWC ₁₇₀ , КГМ·ХВ ⁻¹		- 13,09	1087,19	964,29 ±181,44	1028,34 ±95,74	1268,94 ±51,64	1291,84 ±322,00	1272,27 ±100,27	1188,66 ±53,80	1250,92
PWC ₁₇₀ , КГМ·ХВ ⁻¹ ·КГ ⁻¹		8,62	17,77	17,82 ±2,86	16,57 ±1,56	18,92 ±0,45	18,28 ±4,60	16,57 ±1,25	14,23 ±0,56	16,36

Примітка: N_1 , N_2 - потужність 1 та 2 навантажень; f_1 , f_2 - ЧСС після 1 та 2 навантажень.

Вегетативний індекс Кердо, який характеризує співвідношення пара-симпатичної регуляції серцево-судинної діяльності у студентів-боксерів різних вагових категорій має достатньо високу схильність до симпатикотонії (42,92–45,46 ум. од.). Ударний та хвилинний об'єм крові, як і КЕК, не залежить від вагової категорії і знаходиться в діапазоні 71,43–90,53 та 10745,39–147721,97 ум. од. відповідно. Дана тенденція вказує на однакове трофічне забезпечення виконання фізичних навантажень студентами-боксерами, що не залежить від вагової категорії (табл. 2).

Таблиця 2

**Функціональний стан серцево-судинної та дихальної систем у студентів,
що займаються в групах СПУ з боксу при виконанні проби PWC_{170}**

Показник	Стан визначення	Δ, %	M _{46-69 кг}	Вагова категорія						M _{69-91 кг}
				«Легковаговики»			«Важковаговики»			
				46-56 кг	60-64 кг	64-69 кг	69-75 кг	75-81 кг	81-91 кг	
УОК	Після проби PWC ₁₇₀	- 0,85	76,14	71,43 ±1,68	73,47 ±1,49	83,53 ±1,01	70,53 ±0,78	69,33 ±0,63	90,53 ±0,03	76,80
	Фаза реституції	5,88	67,13	65,47 ±0,48	68,63 ±0,82	67,30 ±0,70	55,71 ±1,78	56,43 ±0,58	78,08 ±0,08	63,41
ХОК	Після проби PWC ₁₇₀	- 1,15	11936,84	11468,06 ±125,23	11667,39 ±142,20	12675,06 ±245,38	10745,39 ±163,77	10759,34 ±185,96	14721,97 ±152,29	12075,57

	Фаза реституції	0,07	6302,38	6821,00 ±129,45	6398,93 ±106,50	5687,21 ±61,24	5411,54 ±123,94	5681,82 ±107,85	7801,29 ±275,02	6298,22
КЕК	Після проби RWC ₁₇₀	-8,42	12099,26	10763,16 ±228,47	12397,94 ±320,68	13136,69 ±330,43	11691,44 ±169,35	11234,96 ±144,78	16707,62 ±231,06	13211,34
	Фаза реституції	-3,67	5074,04	5210,15 ±148,22	5529,40 ±122,37	4482,57 ±74,41	4336,83 ±109,84	4607,33 ±113,85	6858,55 ±286,48	5267,57
ВіК	Після проби RWC ₁₇₀	5,92	45,46	45,91 ±0,48	42,50 ±0,83	47,96 ±0,40	37,43 ±0,99	42,02 ±0,24	49,30 ±0,41	42,92
	Фаза реституції	-3,83	11,63	20,34 ±0,45	7,51 ±0,40	7,05 ±0,24	4,12 ±0,43	11,17 ±0,91	21,00 ±0,26	12,10
ЧД, дих. циклі в хв. ⁻¹	Після проби RWC ₁₇₀	8,19	29,08	29,89 ±0,74	31,67 ±0,77	25,67 ±0,78	29,13 ±0,22	22,50 ±0,50	29,00 ±1,02	26,88
	Фаза реституції	10,00	19,50	17,56 ±0,41	20,28 ±0,05	20,67 ±0,89	19,69 ±0,73	17,00 ±0,11	16,50 ±0,50	17,73
ДО, мл	Після проби RWC ₁₇₀	-17,59	1963,27	1616,67 ±63,04	2073,15 ±26,19	2200,00 ±40,10	2147,22 ±26,58	2200,00 ±30,06	2800,00 ±10,07	2382,41
	Фаза реституції	-17,74	1125,85	1188,89 ±19,12	1188,67 ±19,44	1000,00 ±20,09	1656,00 ±48,00	1100,00 ±10,09	1350,00 ±15,03	1368,67
ХОД, мл	Після проби RWC ₁₇₀	-10,68	56303,33	49822,22 ±2126,20	64387,78 ±1534,48	54700,00 ±1933,33	59756,67 ±1028,50	48450,00 ±95,04	80900,00 ±150,02	63035,56
	Фаза реституції	-10,92	21564,09	20944,44 ±459,12	24081,15 ±372,76	19666,67 ±248,89	31222,54 ±148,10	19200,00 ±120,30	22200,00 ±180,03	24207,51
SpO ₂ , %	Після проби RWC ₁₇₀	-0,13	95,73	95,40 ±0,76	95,79 ±0,55	96,00 ±0,01	96,09 ±0,93	95,50 ±1,50	96,00 ±0,06	95,86
	Фаза реституції	+0,23	96,25	96,00 ±0,89	96,54 ±0,31	96,22 ±0,52	96,31 ±0,02	95,61 ±0,59	96,16 ±0,21	96,02
	Δ, %	+0,36	+0,52	+0,60	+0,75	+0,22	+0,22	+0,11	+0,16	+0,16

При цьому, у «легковаговиків» респіраторна функція реалізується за рахунок частоти дихальних рухів, на відміну від студентів-боксерів важких вагових категорій, у яких глибина дихання є домінуютьною. Частота серцевих скорочень, як детермінанта «ціни» виконаної роботи, знаходиться в діапазоні 151–162,20 уд. · хв.⁻¹ у залежності від вагової категорії і, головним чином, відрізняє студентів різних вагових категорій за рахунок АМо зі зміщенням тривалості кардіоінтервалів в бік симпатичної регуляції ВСР (52,50–61,00 %) у «важковаговиків» на відміну від студентів-боксерів легких категорій, у яких баланс знаходиться в діапазоні менших значень (45,20–51,00 %). Підтвердженням цього є достатньо високі значення індексу централізації регуляторних механізмів діяльності серця (за Р. М. Баєвським), який демонструє достатньо високі значення даного

показника у «важковаговиків», у межах 929,69–1093,75 ум. од., на відміну від «легковаговиків» у яких дана ознака на 34,36 % менша (604,17–723,82 ум. од.) (табл. 3). Оскільки II навантаження виконується, головним чином, у субмаксимальному режимі дана реакція серцево-судинної системи є достатньо прогнозованою, оскільки, як і вказувалося раніше [8], для «легковаговиків» притаманним є атакуючий характер ведення двобою з домінуванням алактатного режиму енергозабезпечення, на відміну від боксерів важких категорій, у яких аеробні можливості організму можуть забезпечити успішність реалізації діяльності.

У період реституції (7–12 хв.) після проведення проби відбувається поступове відновлення показників фізичного стану студентів-боксерів різних вагових категорій. Так, у всіх студентів спостерігається зменшення частотно-об'ємних параметрів респіраторної системи, більшою мірою, за рахунок частоти дихання (ЧД): частота дихання зменшується на 66,6 % ($16,50\text{--}20,67$ дих. циклів $\times$ хв $^{-1}$), тоді як глибина дихання – на 57,4 % ($1000,00\text{--}1656,00$ мл) (табл. 2). Індекс централізації (за Р. М. Баєвським) залишається недовідновленим у порівнянні з результатами виконання проби зберігаючи більшу схильність до домінування у «важковаговиків» балансу симпатикотонії ($183,22\text{--}300,35$ ум. од.) на відміну від «легковаговиків» ($80,52\text{--}257,77$ ум. од.). Дана тенденція як після виконання проби, так і в період реституції, більшою мірою реалізується за рахунок ритмічності серцевих скорочень (АМо), ніж відповідно до варіаційного розмаху (ΔX), середньої тривалості кардіоінтервалів (М) та значень моди (Мо) (табл. 3).

Таблиця 3

Варіабельність серцевого ритму у студентів, що займаються в групах СПУ з боксу при виконанні проби PWC_{170}

Показник	Стан визначення	M ₄₆₋₆₉ кг	Вагова категорія						M ₆₉₋₉₁ кг
			«Легковаговики»			«Важковаговики»			
			46-56 кг	60-64 кг	64-69 кг	69-75 кг	75-81 кг	81-91 кг	
ЧСС, уд·хв. ⁻¹	Після проби PWC ₁₇₀	157,12	161,37 ±2,33	158,57 ±2,65	151,42 ±2,29	152,56 ±1,61	155,34 ±1,55	162,20 ±1,68	156,70
	Фаза реституції	94,46	105,45 ±1,59	93,37 ±1,44	84,56 ±1,52	98,30 ±1,02	100,34 ±1,41	97,10 ±1,17	98,58
М, с	Після проби PWC ₁₇₀	0,38	0,37 ±0,01	0,38 ±0,01	0,40 ±0,01	0,40 ±0,04	0,39 ±0,01	0,37 ±0,02	0,39
	Фаза реституції	0,65	0,58 ±0,06	0,67 ±0,09	0,71 ±0,07	0,65 ±0,01	0,60 ±0,03	0,63 ±0,08	0,63
Мо, с	Після проби PWC ₁₇₀	0,38	0,37 ±0,02	0,38 ±0,02	0,40 ±0,01	0,40 ±0,04	0,40 ±0,02	0,38 ±0,02	0,39
	Фаза реституції	0,65	0,59 ±0,07	0,69 ±0,12	0,68 ±0,03	0,63 ±0,10	0,60 ±0,04	0,64 ±0,08	0,62
АМо, %	Після проби PWC ₁₇₀	47,14	45,22 ±1,07	45,20 ±1,04	51,00 ±1,00	52,50 ±1,67	59,50 ±1,50	61,00 ±1,00	57,67

	Фаза реституції	30,04	36,00 ±1,33	29,80 ±1,04	24,33 ±0,56	33,50 ±1,67	37,50 ±1,50	40,00 ±1,00	37,00
ΔX , с	Після проби PWC ₁₇₀	0,11	0,13 ±0,07	0,10 ±0,03	0,11 ±0,02	0,07 ±0,02	0,08 ±0,01	0,08 ±0,02	0,08
	Фаза реституції	0,25	0,18 ±0,06	0,28 ±0,16	0,28 ±0,08	0,33 ±0,07	0,17 ±0,01	0,14 ±0,06	0,21
ІН, ум. од.	Після проби PWC ₁₇₀	667,49	674,49 ±15,22	723,82 ±25,28	604,17 ±20,39	1027,44 ±33,10	929,69 ±21,94	1093,75 ±38,42	1016,96
	Фаза реституції	165,36	257,77 ±7,08	157,48 ±11,58	80,82 ±4,34	233,38 ±6,95	183,22 ±0,93	300,35 ±16,40	238,98

Вегетативний індекс Кердо, який характеризує вегетативну регуляцію серцево-судинної діяльності в період реституції знижується, залишаючись, при цьому, у межах симпатичного балансу регуляції. Так, після навантаження спостерігається схильність до симпатикотонії - +37,43 - +49,30 ум. од., у фазу реституції реєструється зниження балансу до +4,12- + 21,00 ум. од. (табл. 2). У цілому, достатньо високий баланс симпатичної регуляції вказує на низькі аеробні можливості студентів-боксерів. Дана тенденція цілком очевидна, оскільки потенціал боксера, більшою мірою, реалізується в анаеробних умовах, аеробний характер вправ є неспецифічним як для боксу, так і єдиноборств, у цілому, відповідно до домінування швидкісно-силового компоненту змагальної діяльності.

Спектральний аналіз ВСР, який дозволяє деталізувати співвідношення активності симпатичного нерва до вагусу або судинної до дихальної синусової аритмії серця підтверджує вищезазначені закономірності регуляції серцево-судинної діяльності студентів-боксерів всіх вагових категорій. Так, у період реституції через 7-12 хв після проби PWC₁₇₀ внесок низькохвильової компоненти ВСР (LF) знаходиться в діапазоні 28,52-50,28%, високохвильова активність (HF) – 23,01-41,17% з домінуванням симпатичної регуляції (табл. 4).

Таблиця 4

Вегетативна регуляція серцевого ритму у студентів, що займаються в групах СПУ з боксу в фазу реституції після проби PWC₁₇₀

Показник	Δ, %	M _{46-69 кг}	Вагова категорія						M _{69-91 кг}
			«Легковаговики»			«Важковаговики»			
			46-56 кг	60-64 кг	64-69 кг	69-75 кг	75-81 кг	81-91 кг	
Total Power, ms ²	48,71	2790,99	1456,24 ±840,12	3976,64 ±3958,20	2940,09 ±1492,71	4206,44 ±3423,11	843,78 ±216,47	580,03 ±279,15	1876,75
Very Low Frequency (VLF), %	- 21,15	24,05	19,88 ±8,03	28,71 ±14,25	23,56 ±8,27	17,67 ±8,04	25,36 ±4,21	48,47 ±13,43	30,50
Low Frequency (LF), %	- 2,67	41,25	43,35 ±15,24	30,12 ±12,15	50,28 ±12,02	48,93 ±12,86	49,70 ±0,31	28,52 ±14,33	42,38

High Frequency (HF), %	27,98	34,70	36,78 ±16,56	41,17 ±17,67	26,16 ±14,51	33,40 ±13,65	24,94 ±4,52	23,01 ±0,89	27,12
------------------------	-------	-------	-----------------	-----------------	-----------------	-----------------	----------------	----------------	-------

При цьому, у найважчих вагових категоріях спостерігається достатньо низький сумарний абсолютний рівень активності регуляторних систем (Total power), який коливається в діапазоні 580,03–843,78 мс², співвідношення LF/HF, при цьому знаходиться в низькохвильовому діапазоні (28,52–49,70/23,01–24,94 %), що свідчить про низьку адаптацію регуляції серцевої діяльності студентів-боксерів важких категорій до субмаксимального навантаження.

Визначення кисневого боргу (ΔSpO_2 , %), який має залежність від вагової категорії і відображає різницю між кисневим запитом та можливостями його утилізації підтверджує особливості енергозабезпечення роботи, а саме: у фазу реституції після виконання проби PWC₁₇₀ у студентів-боксерів легких категорій дефіцит O₂ зменшується на 0,22–0,75 %, та 0,11–0,22 % у «важковаговиків» (табл. 2). Оскільки проба PWC₁₇₀ виконується, головним чином, у субмаксимальному режимі, притаманному для боксерів-легковаговиків та є неспецифічною для «важковаговиків», цілком логічно, що недовідновлення трофічної (кисневої) функції у студентів-боксерів важких категорій обумовлено низькими функціональними можливостями організму до навантажень гліколітичного режиму енергозабезпечення. І, навпаки, у субмаксимальному режимі роботи киснево-транспортна система крові належним чином забезпечує організм O₂ у період реституції відбувається істотніше відновлення кисневого забезпечення.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. При порівняно однакових відносних значеннях результатів виконання проби PWC₁₇₀ у студентів-боксерів всіх вагових категорій спостерігається домінування симпатичної регуляції серцево-судинної діяльності, що свідчить про однакове трофічне забезпечення виконання фізичних навантажень. При цьому в «легковаговиків» респіраторна функція реалізується за рахунок частоти дихальних рухів, на відміну від студентів-боксерів важких вагових категорій, у яких глибина дихання є домінуютьною. Частота серцевих скорочень, як детермінанта «ціни» виконаної роботи, знаходиться в діапазоні 151–162,20 уд.·хв.⁻¹ в залежності від вагової категорії і, головним чином, відрізняє студентів різних вагових категорій за рахунок АМо зі зміщенням тривалості кардіоінтервалів в бік симпатичної регуляції ВСР у «важковаговиків» на відміну від студентів-боксерів легких категорій, у яких баланс знаходиться в діапазоні менших значень. Підтвердженням цього є достатньо високі значення індексу централізації регуляторних механізмів діяльності серця (за Р. М. Баєвським), який демонструє достатньо високі значення даного показника у «важковаговиків».

У період реституції відбувається поступове відновлення показників фізичного стану студентів-боксерів різних вагових категорій, а саме: спостерігається зменшення частотно-об'ємних параметрів респіраторної системи, більшою мірою, за рахунок частоти дихальних циклів. Індекс централізації (за Р. М. Баєвським) залишається недовідновленим у порівнянні з результатами виконання проби, зберігаючи більшу схильність до домінування у «важковаговиків» балансу симпатикотонії. При цьому співвідношення низько- до високохвильової компоненти ВСР (LF) вказує на домінування симпатичної регуляції серцево-судинної діяльності студентів-боксерів усіх вагових категорій. Характерним є те, що у студентів-боксерів найважчих вагових категорій спостерігається достатньо низький сумарний абсолютний рівень активності регуляторних систем, співвідношення LF/HF знаходиться в низькохвильовому діапазоні, що свідчить про низьку адаптацію регуляції серцевої діяльності студентів-боксерів важких категорій до субмаксимального навантаження.

Кисневий борг (ΔSpO_2 , %), який має залежність від вагової категорії і, відображаючи різницю між кисневим запитом та можливостями його утилізації, підтверджує особливості енергозабезпечення роботи, а саме: у фазу реституції після виконання проби PWC_{170} у студентів-боксерів легких категорій дефіцит O_2 зменшується на 0,22–0,75 %, та 0,11–0,22 % у важковаговиків. Оскільки проба PWC_{170} виконується, головним чином, у субмаксимальному режимі, притаманному для боксерів-легковаговиків та є неспецифічною для «важковаговиків», цілком логічно, що недовідновлення трофічної (кисневої) функції у студентів-боксерів важких категорій обумовлено низькими функціональними можливостями організму до навантажень гліколітичного режиму енергозабезпечення. І, навпаки, у субмаксимальному режимі роботи киснево-транспортна система крові належним чином забезпечує організм O_2 у період реституції відбувається істотніше відновлення кисневого забезпечення.

Перспективи подальших наукових розвідок у даному напрямі спрямовані на визначення функціонального стану кардіогемодинаміки та вегетативної регуляції серцевого ритму студентів чоловічої статі, що займаються у групі СПУ з боксу в залежності від темпераментальних особливостей особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баевский, Р. М., Мотылянская Р. Е. (1986). *Ритм сердца у спортсменов*. Москва: Физическая культура и спорт [Baievskii, R. M., Motylianskaia, R. Ye. (1986). *Cardiac rhythm in athletes*. Moscow: Physical culture and sport].
2. Белоцерковский, З. Б. (2005). *Эргометрические и кардиологические критерии физической работоспособности у спортсменов*. М.: Советский спорт [Belotserkovskii, Z. B. (2005). *Ergometric and cardiological criteria for physical performance among the athletes*. Soviet sport].

3. Босенко, А. (2017). Контроль адаптаційних можливостей школярів на заняттях з футболу у процесі фізичного виховання. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 4 (68), 35–48 [Bosenko, A. (2017). Monitoring of schoolchildren's adaptive abilities at the football lessons in the process of physical training. *Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative technology*, 4 (68), 35–48].

4. Киселев, В. А. (2006). Совершенствование спортивной подготовки высококвалифицированных боксеров. М.: Физическая культура [Kiselev, V. A. (2006). *Improvement of sports training of highly qualified boxers*. Moscow.: Physical culture.

5. Минько, А. А. (2004). *Статистический анализ в MS Excel*. М.: Издательский дом «Вильямс» [Minko, A. A. (2004). *Statistical analysis in MS Excel*. Moscow: "Williams" Publishing House].

6. Мищенко, В. С., Павлик, А. И., Сиренко В. А. (1999). Функциональная подготовленность квалифицированных спортсменов: подходы к повышению специализированности оценки и направленному совершенствованию. *Наука в олимпийском спорте*, 1, 61–69 [Mishchenko, V. S. (1999). Functional preparedness of skilled athletes: approaches to increase of specialized evaluation and directed perfection. *Science in Olympic Sport*, 1, 61–69].

7. Носко, М. О., Данілов, О. О., Маслов, В. М. (2011). Особливості проведення тренувального процесу при заняттях зі студентами у групах спортивного удосконалення: [спортивні ігри]. *Фізичне виховання і спорт у вищих навчальних закладах при організації кредитно-модульної технології* (сс. 115–134). К. [Nosko, M. O., Danilov, O. O., Maslov, V. M. (2011). Features of conducting a training process during classes with students in sports improvement groups: [sports games]. *Physical education and sports in higher educational establishments under organization of credit-module technology*. Kyiv, (pp. 115–134)].

8. Приймак, С. Г. (2016). Особливості тілобудови студентів, що спеціалізуються у боксі в залежності від вагових категорій. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*, 140, 65–70. Чернігів: ЧНПУ [Pryimak, S. H. (2016). Features of students' constitution specializing in boxing, depending on the weight categories. *Visnik Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universitetu. Serii: Pedahohichni nauki*, 140, 65–70].

9. Приймак, С. Г. (2017). Функціональний стан серцево-судинної системи студентів, що займаються в групах спортивно-педагогічного удосконалення. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, Vol. (57), Issue: 129, 33–36 [Pryimak, S. H. Functional State of the Cardiovascular System of Students Involved in the Group of Sports-Pedagogical Perfection. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, Vol. (57), Issue: 129, 33–36].

10. Романенко, В. (2013). *Психофизиологический статус студенток*. Донецк; Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing [Romanenko, V. (2013) *Psychophysiological status of girl students*. LAP LAMBERT Academic Publishing].

11. Task Force of the European Society of Cardiology and the North American Society of Pacing and Electrophysiology. Heart rate variability. Standards of Measurement. Physiological interpretation and clinical use (1996). *Circulation*, 93, 1043–1065.

РЕЗЮМЕ

Приймак Сергей. Физическая работоспособность студентов, занимающихся в группах спортивно-педагогического совершенствования по боксу.

Проведенные исследования указывают на то, что при сравнительно одинаковых относительных значениях результатов выполнения пробы PWC₁₇₀,

студентов-боксеров всех весовых категорий наблюдается доминирование симпатической регуляции сердечно-сосудистой деятельности, что свидетельствует об одинаковом трофическом обеспечении выполнения физических нагрузок. В период реституции происходит уменьшение частотно-объемных параметров респираторной системы за счет частоты дыхательных циклов. Соотношение низко- к высокочастотной компоненте вариабельности сердечного ритма указывает на доминирование симпатической регуляции у студентов-боксеров всех весовых категорий.

Ключевые слова: образовательный процесс, студенты, вариабельность сердечного ритма, физическая работоспособность, бокс.

SUMMARY

Pryimak Serhii. Physical Working Capacity of Students Training in the Sports-Pedagogical Perfection Groups on Boxing.

The purpose of the article was to determine the functional state of the cardiorespiratory system and the vegetative regulation of the heart rhythm of male students engaged in the sports-pedagogical perfection groups on boxing when performing the dose-related physical exertion. To implement the goal, the following research methods were used: photoplethysmography, heart rate variability (HRV), cardiointervalography, spirometry, tonometry, veloergometry, methods of mathematical statistics.

Thus, with comparatively the same relative values of the results of the PWC₁₇₀ sample, the boxer students of all weight categories, the sympathetic regulation of cardiovascular activity is dominant, which indicates the same tropic support for performing physical exertion.

During the restitution period, there is a decrease in the frequency-volume parameters of the respiratory system, to a greater extent, due to the frequency of the respiratory cycles. The centralization index (according to R. M. Baievskiy) remains unrefined in comparison with the results of the sample, while maintaining a tendency to dominate the "heavyweights" of sympathicotonia balance. In this case, the ratio of low-wave to high-wave components of HRV (LF) indicates the dominance of sympathetic regulation of cardiovascular activity of boxer students of all weight categories. It is typical that students-boxers of heavy weight categories have a fairly low overall absolute level of regulatory systems activity, the LF/HF ratio is in the low-wave range, which indicates a low adaptation of the regulation of cardiac activity of boxer heavy students to submaximal load. Since the PWC₁₇₀ sample is performed mainly in submaximal mode, which is characteristic for lightweight boxers and is non-specific for heavyweights, it is logical that the under-recovery of the trophic (oxygen) function in boxing students in heavy categories is due to the low functionality of the organism to the glycolytic regime of power supply.

Key words: educational process, students, heart rate variability, physical working capacity, boxing.

УДК 378: 37.011.3 – 051:80: (048.42.: 374.9

Олена Семеног

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ORCID iD 0000-0002-8697-8602

DOI 10.24139/2312-5993/2017.06/142-152

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-СЛОВЕСНИКІВ ДО ПОЗАКЛАСНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ: ЛІНГВОАКСІОЛОГІЧНИЙ КОНТЕКСТ

У статті здійснено огляд наукових, науково-методичних напрацювань та опис окремих лінгвоаксіологічних, лінгвопраксеологічних аспектів мовно-методичної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури до позакласної діяльності з патріотичного виховання, що здійснюється в Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка.

Використано методи: узагальнення наукових джерел; педагогічне спостереження, аналіз навчальних програм, власного досвіду занять з методики української мови у вищій школі.

Визначено, що серед компетентностей, важливих для формування особистості громадянина і патріота Української держави, є володіння державною мовою. Гурток з лінгвокультури як одна з форм позакласної роботи сприяє формуванню лінгвокультурознавчої компетентності учнів.

Ключові слова: майбутній учитель української мови і літератури, мовно-методична підготовка, модуль з лінгвокультурознавчої позакласної роботи, патріотичне виховання, гурток з лінгвокультури, концепт, мова як символ безпеки, захисник, патріот, честь, гідність.

Постановка проблеми. З-поміж важливих для професій XXI століття на Всесвітньому економічному форумі в Давосі (2016) виокреслено, зокрема, такі: комплексне багаторівневе вирішення проблем (Complex problem solving); критичне мислення (Critical thinking); креативність (Creativity); уміння управляти людьми (People management); взаємодія з людьми (Coordinating with others); емоційний інтелект (Emotional intelligence); формування власної думки та прийняття рішень (Judgment and decision-making); уміння вести переговори (Negotiation); когнітивна гнучкість (Cognitive flexibility). Ключові ідеї документу знайшли відображення в Концепції «Нова українська школа» (2016) [8], де означено основні вектори розвитку школи (загальноосвітньої і вищої) у XXI ст.: інтегрованість змісту освіти на основі компетентностей, важливих для сучасної, конкурентноздатної на національному та глобальному ринку праці особистості; упровадження інноваційних методик навчання; умотивований учитель, який має свободу творчості й розвивається професійно; педагогіка партнерства учня і вчителя;

наскрізний процес виховання, що формує цінності; децентралізація як ефективне управління, що надасть школі реальну автономію.

Національна освіта – це освіта передусім патріотична, громадянська, Тому реалізація Концепції «Нова українська школа» можлива за умови наскрізного формування у змістових лініях «Екологічна безпека та сталий розвиток», «Громадянська відповідальність», «Здоров'я і безпека», «Підприємливість та фінансова грамотність» оновлених шкільних навчальних програм загальнолюдських, морально-етичних цінностей (гідність, чесність, справедливість, турбота, повага до життя, повага до себе та інших людей) [6; 7].

Цілком справедливо зазначають фахівці, наймодерніші технології неспроможні виховати патріота і гідного громадянина без поваги до своєї Вітчизни, історії, традицій і власного «Я», яку прищеплює взірцевий учитель. Тож розв'язання поставлених завдань значною мірою залежить і від підготовки майбутніх учителів до патріотичного виховання молодого покоління громадян України.

Спілкування державною мовою є головною з компетентностей, якими має оволодіти учень для формування рис національної ідентичності, тому роль учителя-словесника особлива. Його унікальність – в органічному сплаві високого професіоналізму, педагогічної майстерності, мовної культури, глибокого усвідомлення громадянського і професійного обов'язку, відповідальності, поваги до особистості, емпатії, честі і гідності. Це мудрий наставник, який у фасилітативному форматі освітньої діяльності, відповідно до шкільної програми ідеологічно важливих українськоцентричних предметів закладає підмурівок національної безпеки, засобами української мови й оригінальної чи перекладної літератури виховує учнів і як активних національно свідомих громадян відкритої, демократичної та незалежної України і громадян світу із усвідомленням того, що «кожен терен, де проживає історичний етнос і письменник має свою енергетику».

Невід'ємним складником інноваційної професійної діяльності вчителя-словесника є позакласна робота, спрямована на патріотичне виховання. Гурток з лінгвокультури як одна з форм позакласної роботи сприяє формуванню лінгвокультурознавчої компетентності учнів через розвиток цілісного розуміння національної своєрідності української мовної картини світу, знання констант української національної культури, концептуальних лінгвокультурам, виховання поваги до інших етносів, їхніх мов, звичаїв, традицій, культури, історії; готовності до міжкультурного діалогу.

Потреба в такій роботі архіважлива, бо, на жаль, «криза освіти особистості полягає не стільки в зовнішніх причинах, скільки у внутрішніх: у втраті сенсів, у вихованні моральності, національної гідності, духовності, патріотизму», – наголошує В. Рибалка [9]. О. Сухомлинська пояснює: «Та

найгірше в цій ситуації те, що в цілому ми не знаємо, яку державу будуємо, які її пріоритети, а від цього залежить і відповідно виховний процес у школі, інших закладах освіти. А це потрібно обов'язково знати, щоб виховувати патріотизм у хорошому, позитивному сенсі як систему можливостей для соціальних ініціатив і оформлення їх у діяльності на основі узгодженості інтересів і груп як суспільно-громадський прояв патріотизму» [13, 13].

Важливість шкільного гуртка з лінгвокультури актуалізує необхідність виділення модуля з лінгвокультурознавчої позакласної роботи мовно-методичної підготовки майбутніх учителів-словесників до позакласної діяльності з патріотичного виховання.

Аналіз актуальних досліджень. Питання позакласної роботи відображені в Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді (2015). Особливості підготовки майбутніх учителів до патріотичного виховання висвітлено в дослідженнях Л. Пелех, Г. Тупкової, З. Удич, Т. Філімонової, Г. Шевченко та ін. Про гурткову роботу майбутніх учителів-словесників йдеться у працях Л. Базиль, О. Горошкіної, О. Куцевол, С. Омельчука, В. Шуляра та ін. Лінгвокультурознавчий концепт, його реалізацію в освітньому процесі досліджують В. Дороз, Л. Мацько, Л. Струганець та ін.

Мета статті – здійснити огляд наукових, науково-методичних напрацювань та опис окремих лінгвоаксіологічних, лінгвопраксеологічних аспектів мовно-методичної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури до патріотичного виховання в позакласній діяльності, що здійснюється в Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка.

Методи дослідження: узагальнення наукових джерел; педагогічне спостереження, аналіз навчальних програм, власного досвіду занять з методики української мови у вищій школі.

Виклад основного матеріалу. У контексті означеної проблеми дослідження розглянемо проект програми з української мови (філологічний напрям, профіль – українська філологія) для 10–11 класів, над якою ми працювали у складі творчого колективу [7]. Мету профільного навчання передбачаємо у формуванні інтелектуально розвиненої, морально досконалої, національно свідомої, духовно багатой мовної особистості, яка вільно володіє виражальними засобами сучасної української літературної мови, її стилями, різновидами, жанрами в усіх видах мовленнєвої діяльності, характеризується активною громадською позицією, готовністю до подальшого професійно орієнтованого навчання, спроможна самотійно визначати цілі самонавчання, самовиховання й саморозвитку та дієво їх реалізовувати.

З-поміж основних завдань досягнення мети виділяємо виховання громадянина і патріота Української держави; формування національної ідентичності як складника європейської приналежності, формування вмінь генерувати нові ідеї й ініціативи та втілювати їх у життя з метою підвищення як власного соціального статусу та добробуту, так і розвитку суспільства й держави; уміння конструктивно спілкуватися в колективі, проявляти лідерські якості; реагувати мовними засобами на спектр соціальних і культурних явищ, попереджувати й розв'язувати конфлікти, досягати компромісів; конструктивно керувати емоціями; адаптовуватися до нових умов, вирішувати нестандартні завдання; працювати у групі, у команді.

Очікувані результати навчально-пізнавальної діяльності учнів відображені в компонентах ключових і предметних компетентностей, у тому числі праксеологічному, що передбачає цілеспрямовану підготовку до виконання успішної, ефективної, оптимальної діяльності; аксіологічному, що відображає співпрацю вчителя й учнів і під час якої створюються нові цінні продукти, розвивається творчий потенціал особистості; інтерактивному, який відображає тактики та стратегії взаємодії суб'єктів. Продовження роботи з формування ключових і предметних компетентностей, усвідомленої позитивної мовної поведінки школярів триває в позакласній діяльності.

Зокрема, соціокультурна змістова лінія реалізується в системі навчальних тем з лінгвокультурології, лінгвокраєзнавства, текстів і усних висловлювань, які віддзеркалюють національну культуру українського народу, зосереджують увагу на громадянському і патріотичному вихованні, цінностях і нормах соціальної поведінки; формуванні відповідальності за свої вчинки і міжособистісні стосунки. В «Енциклопедії освіти» позакласною роботою визначено заняття із групою учнів або з учнями класу, які відбуваються в позаурочний час і спрямовані на формування пізнавального інтересу до предмета, розширення знань, умінь і навичок, розвиток самостійності, індивідуальних здібностей і схильностей, задоволення інтересів учнів [3, 684].

Мовно-методична підготовка майбутніх учителів-словесників до патріотичного виховання в позакласній діяльності в школі синтезує положення, зокрема, праксеологічного, особистісно орієнтованого, аксіологічного підходів. Використання аксіологічного підходу допомагає застосовувати набуті знання в конкретних життєвих обставинах, на основі цінностей та смислів; положення праксеологічного підходу сприяють зміні предметно-центрованої системи освіти на особистісно-діяльнісну. Особистісно орієнтований підхід вивіщує цілісність особистості у трьох важливих сферах (Я – «Відчуваю», «Думаю», «Дію»); урівноважує знаннєвий компонент змісту освіти з розвитком емоційної сфери, передбачає оптимальні умови для різнобічного мовно-мовленнєвого

розвитку, урахування його індивідуальних особливостей, інтелектуальних та креативних здібностей і потреб, інтересів, прагнень, заохочення до самостійності у вивченні мови, самопізнання й саморозвитку.

Модуль з лінгвокультурознавчої позакласної роботи в магістратурі розглядається як процес оволодіння студентами сукупністю, зокрема, лінгвокультурознавчих знань, умінь і навичок, здатностей, нормами поведінки, з урахуванням принципів національної ідентифікації, соціалізації, гуманізації та полікультурності. Укладаючи план роботи гуртка, дотримуємося принципів психопедагога Е. Стоунса: «...якщо ми хочемо, щоб діти чомусь навчились – їм треба в цьому допомогти: допомогти навчитися мислити, пізнавати світ, підтримати бажання зробити в ньому щось, формувати повагу до думки інших людей, одночасно відстоюючи власну позицію» [12].

О. Вишневський першочерговим у вихованні патріотизму в учнівської молоді вважав формування національної ідеології, тому на заняттях акцентуємо увагу студентів на аналізі нормативних документів: проекту «Концепції Загальнодержавної цільової соціальної програми патріотичного виховання громадян на 2013–2017 рр.», «Програми патріотичного виховання учнівської та студентської молоді в навчальних закладах України», які, на жаль, недостатньою мірою відображають основні центри патріотичного виховання. При аналізі Указу Президента «Про День захисника України» (2014) акцентуємо увагу на концепті *захисник*, що утворений від дієслова захистити, а корінь *хист* в українській мові має і такі значення: уміння що-небудь робити, поводити себе певним чином; здібності; надзвичайний природний дар, високий ступінь обдарованості; талант [1, 1343]; є і таке значення як «ловкість, спосібність, дар» [18].

Розглядаємо зі студентами поняття мови як символ державної безпеки, честь, гідність, нескореність. Приділяємо увагу таким концептам, як гідність і честь. Азбука моралі, за В. Сухомлинським, засвоюється з дитинства, і серед головних вимог до діяльності вчителя – уміння розвивати в дитини почуття власної гідності». А. Макаренко присвятив цьому автобіографічну повість «Честь».

У словнику сучасної української мови лексема «гідність» подана як сукупність рис, що характеризують позитивні моральні якості; усвідомлення людиною своєї громадської ваги, громадського обов'язку [10], «честь» – як сукупність вищих моральних принципів, якими людина керується у своїй поведінці; повага, пошана, визнання кого-, чого-небудь [10]. Звернення до «Лексікону славенороскій» П. Беринди дозволяє доповнити це слово зверненням до грецького слова ἄξιος, що означає «достойнъ, годенъ, праведенъ» [4, 32].

Право на гідність є невід'ємним правом кожної людини і зафіксовано в міжнародних документах, зокрема в «Загальній декларації прав

людини», прийнятій Генеральною Асамблеєю ООН. На переконання В. Рибалки [9], гідність проявляється передусім в усвідомленні й переживанні людиною своєї соціально-психологічної цінності та індивідуально-психологічної самоцінності як об'єкт і суб'єкта культури. В атрибутивному аспекті честь і гідність особистості, зазначає дослідник, включає такі основні етико-психологічні, соціально- та індивідуально-психологічні риси, як потреба поваги до себе та визнання іншими своїх заслуг перед людьми, своєї соціальної цінності; переконаність у власній значущості для суспільства; чесність перед людьми; репутація, висока моральність у стосунках; честолобство; вимогливість до себе; шляхетність; правдивість перед собою; самоконтроль; почуття відповідальності перед власною совістю. Отже, честь і гідність визначають через систему ставлень людини до самої себе, інших людей, держави, суспільства.

Гідність є невід'ємною «родовою рисою» людей, але її можна втратити, що означає уподібнити речі, зробитися добровільно засобом у руках інших людей. Захист гідності людини здійснюється державою та її правовою системою. Категорія «гідність» виражає уявлення про безумовну цінність кожної людини, яка або реалізувала себе, або може реалізувати в майбутньому. Визнання гідності кожної людини впливає з принципу рівності всіх людей у моральному сенсі, прав на повагу безвідносно до соціального статусу. Таке визначення є неодмінною передумовою моральних відносин між людьми.

Аналізуємо твори видатного педагога О. Захаренка «Енциклопедія шкільного роду», «Школа над Россю», «Поспішаймо робити добро», «Поради колезі, народжені в школі над Россю», «Слово до нащадків», «210 шкільних лінійок», чільне місце в яких посідає практичний патріотизм. О. Захаренко вмів зачепити за живе, змусити думати, мріяти та діяти, тверезо оцінював позитивне й негативне в українському національному менталітеті. Очевидно, вважав мудрий учитель, його покоління треба позбавити рис байдужості, лінощів, розхристаності, навчити зібраності, навчити краще працювати над собою. Палкий патріот, він закликав до цього всю педагогічну громадськість. «Націю можна врятувати, дбаючи ... про душу нації, якій так необхідна фізична і духовна чистота» [детальніше див. 11].

Аналізуємо концепти *духовність, націєтворчість освіти, педагогіка громадянськості* за книгами Г. Філіпчука. Видатний педагог доводить просту істину: народ стає незалежним не стільки силою зброї, скільки силою національного духа; найкраща реальна освіта може стати згубною для людини, якщо вона не розвинута патріотично [17]. Г. Філіпчук зазначав, що однією з головних причин нереалізованості національної ідеї є низький рівень самосвідомості народу і його очільників, брак єдності народу, зрадництво в найвищих ешелонах влади, деукраїнізація, слабо сформоване почуття громадянськості і патріотизму.

Дослідник наводить аргументи К. Ушинського, який писав, що, ідучи в Європу, нам варто взяти в західної освіти одну важливу рису – повагу до своєї батьківщини, бо без патріотизму немає людини, а також Б. Грінченка, який зазначав, що в загальнолюдську сім'ю треба йти з власним доробком, якщо ти у спільний дім зайшов у двері, а не через вікна, то де твоє власне, національне «Я». Європейська сім'я – це великий оркестр народів, де кожен інструмент має свою тональність, Україна, її національна освіта мають посісти в ньому гідне і належне місце. Наша «мелодія» мусить ґрунтуватися на інтелектуальних, духовних, матеріальних цінностях власного народу [16].

Досвід проведення занять з мовно-методичної підготовки майбутніх учителів-словесників до патріотичного виховання в позакласній діяльності в Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка, побудованих з урахуванням лінгвоаксіологічних, лінгвопраксеологічних аспектів, засвідчує доречність, зокрема, завдань з регіональним компонентом, що побудовані на матеріалах фольклорної, діалектологічної, літературно-краєзнавчої практики, увиразнюють соціокультурну змістову лінію і спрямовані на формування вмінь виконувати історико-культурологічні коментарі до національно-культурних лексем, проводити етно-, соціолінгвістичне дослідження, опановувати різні способи збору, узагальнення, систематизування лінгвокультурної інформації. Матеріали навчальних експедицій (соціолекти, діалекти, ойконіми, відомості про письменників-земляків, їхні твори тощо) виступають основою як для моделювання фрагментів виховних занять. Цікаві матеріали з ономастичним матеріалом представила Т. Мішеніна [5].

Доречним є виконання такої вправи: «У надрах лексики потужною пружиною стиснутий досвід наших пращурів – їхні уявлення, погляди, думки, переживання, відчуття прекрасного» (Пилип Селігей). Доведіть цю думку, прочитавши текст. Охарактеризуйте семантичне навантаження слова «рід» у наведеному уривку. Створіть словотвірний ланцюжок до слова «рід».

Давньоруське слово *родъ* завжди функціонувало з низкою значень, серед яких і такі: «сукупність поколінь», «сім'я», «велика патріархальна сім'я». Багатозначність цього іменника стала основою для утворення з допомогою префікса *у-* і загальнослов'янського слова *urod* – «народжений не в рід» («той, хто чимось відрізняється від інших в роду»). Звідси в одних мовах – позитивна (пор. укр. врода – краса, пол. *uroda* краса, чес. *urod* – урожай), в інших – нейтральна або навіть негативна семантика (пор.: в укр. врода - краса, рос. *урода* – людина з фізичними вадами).

Із словом *рід* пов'язані слова брат і «друг» (**drugъ*). В основі слова «друг» давньоруський корінь *деръ*, що означає «міцний». Етимологічно **спорідненими** є і слова «здрастуйте», «дружина», «держава»: в цих словах виділяється корінь *дер-*, «дерево». Отже, коли ми говоримо: «Здрастуйте», то бажаємо людині бути «гарним деревом», тобто здоровим.

Тема «Прислів'я і приказки, крилаті вислови, народні порівняння» може бути підсилена такою комунікативною розминкою:

Кажуть, хоч і по коліна в воду, аби до свого роду. А як немає роду-родиноньки, то ні до чого притулитися, нікому порадоньки дати. Саме через відчуття роду і завдяки йому людина приходить до світлого образу Батьківщини. А яка ваша думка з цього приводу?

Прочитайте роздуми католицького священика Б. Ферреро. Запропонуйте власну відповідь на поставлене автором запитання.

Чого потребує світ найбільше? Трішки привітності, менше користолюбства. Трішки більше дарувати, трішки менше вимагати. Трішки більше посмішок, трішки менше гримас. Трішки більше «ми», трішки менше «я», трішки більше сміху, трішки менше плачу...

Феномен патріотизму виражається на рівні почуття, свідомості як ціннісно-раціональна установка, а також на рівні поведінки як активна дієва позиція. Для дискусії на круглому столі пропонуємо таку **тему**:

Я народився в україномовному світі, і найперші для мене слова були словами українськими. Я їх чув від Мами, Батька, братів, друзів. Для мене, малого, весь земний світ був українським. Що з того, що тепер я знаю кілька мов і користуюся ними щоденно (така вже в мене робота)? Вони ніколи не замінять мені Рідної Мови, в якій за кожним словом тягнеться багатющий шлейф асоціацій, емоцій, спогадів, подій, людей!.. Так написав письменник Сергій Ткаченко. А яка ваша думка стосовно цього міркування?

Пропонуємо ідею для проекту «Батьківщина»:

В одному з інтерв'ю Борис Ілліч Олійник сказав: «У нас було дитинство, ми до чогось високого прагнули. Ми знали, що є те, котре не купується і не продається, - це батько, мати, баба, дід, Вітчизна. Цим не можна торгувати. Так нас учили. І я думаю, добре вчили. Що немає чисто расових таких уже богообраних, а всі перед Богом рівні. Отак ми вчилися, і так живемо».

Запропоновані завдання спрямовані на оволодіння вміннями самостійної філологічної роботи з текстами різних стилів та жанрів, у тому числі з текстами, які сприяють гармонізації психоемоційного стану, містять моделі досягнення свободи особистості, соціальної захищеності; сприймати, аналізувати, зіставляти мовні явища і факти, систематизувати інформацію з різних джерел, у т.ч. довідкової інформації, коментувати, логічно обґрунтовувати позицію, дискутувати, використовуючи різні способи аргументації та ілюстрування прикладами, поглиблювати цілісне уявлення про мову, патріотизм як національно-культурний феномен, що характеризується любов'ю до своєї Батьківщини, відповідальністю за її долю, готовністю захищати її, виражати повагу до інших народів, генерувати нові ідеї й ініціативи; реагувати мовними засобами на спектр соціальних і культурних явищ, попереджувати й розв'язувати конфлікти, досягати компромісів; конструктивно керувати емоціями; вирішувати нестандартні завдання; працювати у групі, у команді.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, на основі аналізу наукових джерел, вивчення й узагальнення педагогічного досвіду приходимо до таких висновків. Серед компетентностей, важливих для формування особистості громадянина і патріота Української держави, є

володіння державною мовою. Учитель-словесник засобами української мови виховує учнів і як активних національно свідомих громадян відкритої, демократичної та незалежної України і як громадян світу. Гурток з лінгвокультури як одна з форм позакласної роботи сприяє формуванню лінгвокультурознавчої компетентності учнів.

Мовно-методична підготовка майбутніх учителів-словесників до патріотичного виховання в школі повинна синтезувати положення, зокрема праксеологічного, особистісно орієнтованого, аксіологічного підходів. У цьому контексті модуль з лінгвокультурознавчої позакласної роботи в магістратурі розглядаємо як процес оволодіння студентами сукупністю, зокрема, лінгвокультурних знань, умінь і навичок, здатностей, нормами поведінки, з урахуванням принципів національної ідентифікації, соціалізації, гуманізації та полікультурності.

Важливим завданням курсу «Методика викладання української мови у вищих педагогічних навчальних закладах» передбачаємо засвоєння майбутніми вчителями системи теоретичних знань, умінь, навичок, необхідних для формування в учнів лінгвокультурознавчої компетентності як на уроках, так і в позакласній роботі, у роботі гуртка з лінгвокультури.

Завдання, запропоновані студентам на основі аналізу концептів, завдань з регіональним компонентом, що побудовані на матеріалах текстів публіцистики, фольклорної, літературно-краєзнавчої практики, увиразнюють соціокультурну змістову лінію і спрямовані на формування вмінь проводити дослідження, що виконують інтегративну, системоутворюючу, регулятивну, захисну та виховну функції активного, діяльнісного патріотизму. Аналіз підготовленості майбутніх учителів до патріотичного виховання в гуртковій роботі виконаємо в наступних публікаціях.

ЛІТЕРАТУРА/REFERENCES

1. *Великий тлумачний словник сучасної української мови* (2001). Київ: Ірпінь (*Great Dictionary of Contemporary Ukrainian Language* (2001). Kiev: Irpen).
2. Выготский, Л. С. (1991). *Педагогическая психология*. Москва: Педагогика (Vyhotskii, L. S (1991). *Pedagogical psychology*. Moscow: Pedagogy).
3. *Енциклопедія освіти* (2008). Київ: Юрінком Інтер (*Encyclopedia of Education* (2008). Kyiv: Yurinkom Inter).
4. Мішеніна, Т. (2017). Організація лексичної роботи студентів філологічних спеціальностей з ономастичним матеріалом (на прикладі української мови). *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 3 (67) (Mishenina, T. (2017). Organization of lexical work of students of philological specialties with onomastic material (on the example of the Ukrainian language). *Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies*, 3 (67)).
5. Німчук, В. (1961). *Лексикон славеноросский П. Беринди*. Київ: Вид. АН УРСР (Nymchuk, V. (1961). *Lexicon slavenorosskii P. Berindy*. Kiev: Academy of Sciences of the USSR).
6. *Навчальні програми для 5–9 класів*. (*Educational programs for grades 5–9*) Retrieved from: <http://mon.gov.ua/content/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8/2017/06/12/2/klyuchovi-zmini-v-onovlenix-navchalnix-programax-5-9-klasiv.pdf>

7. Навчальна програма з української мови для 10–11 класів (*Ukrainian language curriculum for grades 10–11*). Retrieved from: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/gromadske-obgovorennya-program-10-11x-klasiv.html>
8. Нова українська школа: основи Стандарту освіти. (2016). Львів. (*New Ukrainian School: Fundamentals of the Standard of Education*. (2016). Lviv.)
9. Рибалка, В. В. (2012). Честь і гідність особистості як духовні засади творчої праці сучасного професіонала: культурно-психологічні та аксіопсихологічні аспекти проблеми. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти*, 30/31 (Rybalka, V. V. (2012). Honor and dignity of the individual as spiritual principles of creative work of modern professional: cultural-psychological and axiopsychological aspects of the problem. *Problems and prospects of the formation of the national humanitarian and technical elite*, 30/31).
10. Семенов, О. (2017). Підготовка майбутніх учителів до гурткової роботи з риторичної майстерності (на матеріалі творчої спадщини Олександра Захаренка). *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 1 (65) (Semenog, O. (2017). Preparation of the future teachers to circle work on rhetorical skills (on the material of Oleksandr Zakharenko's creative heritage). *Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies*, 1 (65)).
11. Словник української мови: в 11 томах. Том 2. (1971). (*Dictionary of the Ukrainian language: in 11 volumes. Volume 2*. (1971)). Retrieved from: <http://sum.in.ua/s/ghidnistj>.
12. Стоунс, Э. (1984). *Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения*. Москва: Педагогика (Stones, E. (1984). *Psychopedagogy. Psychological theory and practice of teaching*. Moscow: Pedagogy).
13. Сухомлинська, О. В. (2010). Патріотизм як цінність: погляд на історію і сьогодення. *Шлях освіти*, 2 (Sukhomlinskaia, O. V. (2010). Patriotism as a Value: A View of History and Present. *Path of Education*, 2.)
14. Сухомлинський, В. О. (1976). *Сто порад учителям*. Київ: Радянська школа (Sukhomlinsky, V. O. (1976). *One hundred advice to the teacher*. Kiev: Soviet school).
15. Філіпчук, Г. (2014). «Духа не вгашайте!». *Публіцистика*. Київ: Видавництво Товариства «Просвіта» імені Т. Шевченка (Filipchuk, H. (2014). *“Do not quench the spirit!” Publicism*. Kyiv: Publishing House of Prosvita Society named after T. Shevchenko).
16. Філіпчук, Г. Г. (2014). *Націєтворчість освіти*. Чернівці: «Зелена Буковина» (Filipchuk, H. H. (2014). *Nation-building education*. Chernivtsi: “Green Bukovina”).
17. Філіпчук, Г. Г. (2013). Національна освіта: особистість і суспільство. *Збірник наукових праць. Чернівці: Зелена Буковина* (Filipchuk, H. H. (2013). National Education: Personality and Society. *Collection of scientific works. Chernivtsi: Green Bukovyna*).
18. *Этимологический словарь русского языка: в 4 т. Т.4*. (2003). Москва: ООО «Издательство Астрель»; ООО «Издательство АСТ». (*Etymological dictionary of the Russian language: in 4 volumes. Vol. 4*. (2003). Moscow: ООО Astrel Publishing House; ООО “AST Publishing House”).

РЕЗЮМЕ

Семенов Елена. Подготовка будущих учителей-словесников к внеклассной деятельности по патриотическому воспитанию: лингвоаксиологичний контекст.

В статье сделан обзор научных, научно-методических наработок и описание отдельных лингвоаксиологических, лингвопраксеологических аспектов культурно-методической подготовки будущих учителей украинского языка и литературы к

внеклассной деятельности по патриотическому воспитанию, осуществляемой в Сумском государственном педагогическом университете имени А. С. Макаренко. Используются методы: обобщение научных источников; педагогическое наблюдение, анализ учебных программ, собственного опыта занятий по методике украинского языка в высшей школе.

Определено, что среди компетенций, важных для формирования личности гражданина и патриота Украинского государства, является владение государственным языком. Кружок по лингвокультуре как одна из форм внеклассной работы способствует формированию лингвокультуроведческой компетентности учащихся.

Ключевые слова: *будущий учитель украинского языка и литературы, языковая и методическая подготовка, модуль по лингвокультуроведческой внеклассной работе, патриотическое воспитание, кружок по лингвокультуре, концепт, язык как символ безопасности, защитник, патриот, честь, достоинство.*

SUMMARY

Semenog Olena. Training of the future teachers of Ukrainian language and literature for extracurricular activities in patriotic education.

The article provides an overview of scientific, scientific-methodological developments and a description of individual linguo-axiological, linguo-praxeological aspects of linguistic and methodological training of the future teachers of Ukrainian language and literature for extracurricular activities in patriotic education, that are carried out at A. S. Makarenko Sumy State Pedagogical University.

Such methods were used in the article: generalization of scientific sources, pedagogical observation, analysis of educational programs, own experience at the methodology classes of Ukrainian language in higher school.

It was determined that among the competences the possession of the state language was very essential for the personality of a citizen and patriot of the Ukrainian state formation. The language teacher by means of Ukrainian language trains students both as active nationally conscious citizens of an open, democratic and independent Ukraine and as citizens of the world. A circle of linguistic culture as one of the forms of extracurricular activities contributes to the formation of linguo-cultural competence of students.

The linguistic and methodological training of the future language teachers to the patriotic education at school should synthesize the ideas of practice-oriented, personally-oriented, axiological approaches. In this context, the module on linguistic and cultural extracurricular activities in the magistracy is considered as a process of mastering by the students of a set of linguistic and cultural knowledge as well as skills and abilities, norms of conduct, considering the principles of national identification, socialization, humanization and multiculturalism.

The forms of work with students and sample tasks were also presented. The emphasis is made on the analysis of normative documents. The concept of "patriotism" is outlined in the expressions of such tokens as honor, dignity, duty, defender in vocabulary reference books, and in the scientific and journalistic writings of O. Zakharenko, H. Filipchuk.

Key words: *future teacher of Ukrainian language and literature, linguistic and methodological training, module on linguo-cultural extracurricular work, patriotic education, circle of linguistic culture, concept, language as a symbol of security, defender, patriot, honor, dignity.*

ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ В МЕДИЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ

Стаття присвячена розгляду сучасних підходів до навчання української мови іноземних студентів-медиків та з'ясуванню основних характерологічних рис компетентнісного підходу. У роботі використано теоретичні загальнонаукові методи пізнання: вивчення інформаційних джерел, аналіз, синтез, узагальнення, аналогія. Установлено, що в сучасній лінгводидактиці представлені різні підходи до навчання української мови як іноземної. Компетентнісний підхід має низку переваг над іншими підходами через закладену в його змісті безпосередню спрямованість навчання на реалізацію професійних завдань. Перспективи дослідження передбачають розроблення оптимальної моделі формування комунікативних навичок в іноземних студентів-медиків.

Ключові слова: підхід до навчання, компетентнісний підхід, українська мова як іноземна, фахова медична комунікація, комунікативна компетентність.

Постановка проблеми. У своєму прагненні до інтеграції в гуманітарній сфері світова спільнота визнає, що професійна освіта повинна мати результат, який забезпечується впровадженням здобутих знань, умінь та навичок у практичну діяльність і сприяє її продуктивності. Цей результат може бути досягнений правильним спрямуванням навчання, тобто ефективним підходом, зокрема й до проблем, пов'язаних із методикою викладання української мови як іноземної в медичних університетах. Аналіз наукових джерел з методології, психології, психолінгвістики, дидактики, лінгводидактики закладає підґрунтя для формулювання теоретико-методологічних засад такого дослідження та виокремлення найбільш продуктивного підходу до формування в майбутнього лікаря комунікативних навичок, який відповідає вимогам сучасного вектора навчання. Доцільність застосування того чи іншого підходу визначається його перевагами в порівнянні з іншими напрямками в академічній освіті, що зумовлює необхідність розгляду наявних у сучасних наукових дослідженнях підходів до навчання української мови як іноземної.

Аналіз наукових досліджень. У багатьох наукових дослідженнях представлено розроблення підходів до навчання нерідної мови: діяльнісного (Л. С. Виготський, П. Я. Гальперін, В. В. Давидов, Д. Б. Ельконін, В. І. Загвязинський, О. О. Леонтьєв, М. Ю. Олешков, В. В. Юдін), особистісно-діяльнісного (Б. Г. Ананьєв, І. О. Зимня), особистісно орієнтованого (О. В. Бондаревська, С. У. Гончаренко, В. П. Кузовлев, В. О. Моляко,

К. К. Платонов, В. В. Рибалка, В. І. Слободчикова, Т. М. Титаренко, М. Г. Чобітько, І. С. Якиманська), компетентнісного (В. І. Байденко, І. Д. Бех, Н. М. Бібік, М. М. Вятютнев, Н. Б. Голуб, О. А. Дубасенюк, Д. І. Ізаренков, С. І. Кокоріна, В. В. Ніколаєнко, О. В. Овчарук, О. В. Онопрієнко, Н. С. Побірченко, О. І. Пометун, Дж. Равен, О. Я. Савченко, Г. К. Селевко, О. М. Семенов, В. Л. Скалкін, М. М. Філоненко, Н. Хомський, А. В. Хуторський, S. B. Parry, L. M. Spencer), комунікативного (О. М. Біляєв, І. Л. Бім, Н. Д. Гальськова, Г. І. Гез, І. О. Зимняя, Ю. І. Пассов, Є. С. Полат), когнітивного (В. Д. Шадриков). Аналітичний огляд прийнятих у сучасній методиці підходів до мовної освіти представлений у вітчизняних наукових дослідженнях, де здійснюється пошук ефективного підходу до навчання української мови як рідної (Н. Б. Голуб, С. А. Омельчук). Аналіз підходів до навчання української мови як іноземної подано в роботі Г. М. Строганової, яка слушно зауважує, що «перегляд структури мовної освіти в Україні загалом та оновлення змісту процесу викладання української мови як іноземної зокрема зумовлює потребу подальшої інвентаризації та модернізації підходів до навчання нерідної мови, пошук та вдосконалення методів навчання» [17, 178]. Зокрема потребує розгляду питання про застосування таких підходів у навчанні української мови іноземних студентів медичних університетів. Актуальність цього дослідження зумовлена необхідністю визначення найбільш продуктивного підходу в контексті наявних напрямів мовної підготовки іноземних студентів, який найбільшою мірою забезпечує формування фахових комунікативних навичок у майбутнього лікаря, та недостатнім висвітленням цього питання в науковій літературі.

Метою статті є дослідження сучасних підходів до навчання української мови іноземних студентів-медиків та виокремлення з-поміж них пріоритетних; з'ясування основних характерологічних рис компетентнісного підходу, його ролі у формуванні навичок фахової медичної комунікації.

Для виконання роботи використано теоретичні **методи дослідження**, зокрема аналіз педагогічної, психологічної, методичної літератури та директивних документів; узагальнення досягнень сучасної педагогічної науки; аналіз базових понять лінгводидактики; класифікація застосовуваних у сучасній методиці підходів до навчання іноземних мов; зіставлення різних поглядів на досліджувану проблему з метою виокремлення найбільш ефективних підходів до навчання української мови як іноземної в медичних університетах.

Виклад матеріалу. Можна погодитися з О. С. Іванців, що «основним завданням і метою викладання української мови як іноземної в медичному ВНЗ є формування в студентів-медиків навичок професійного мовлення, що дозволяє підготувати їх до навчальної клінічної практики і до усного спілкування з хворим» [8, 116].

Згідно з сучасними вимогами до освітньої підготовки майбутнього медичного працівника, процес навчання української мови має бути зорієнтований в напрямі формування й розвитку професійних комунікативних навичок в іноземних студентів – формування мовної особистості, яка володіє всіма видами мовленнєвої діяльності. Опрацювання наукових джерел з філософії, психології, педагогіки, мовознавства, лінгводидактики, вивчення нормативно-правової бази Міністерства освіти і науки України дає змогу визначити науково-теоретичні засади цього напрямку. З-поміж цих засад найважливішим є обрання основних підходів до навчання української мови іноземних студентів.

У сучасній вітчизняній лінгводидактиці представлені різні підходи до навчання української мови як рідної, так і іноземної. Сучасні підходи до навчання української мови як іноземної в медичному університеті визначаються, на нашу думку, як основною функцією самої мови – бути найважливішим засобом спілкування, пізнання та впливу, так і метою професійного навчання, яка зумовлена соціальним замовленням суспільства – сформувати високоосвіченого фахівця, всебічно розвинену мовну особистість, здатну задовольнити потреби професійного спілкування, якій властива справжня культура спілкування в різних видах мовленнєвої діяльності.

Передусім необхідно визначити сутність поняття «підхід до навчання», яке в науковій літературі розкривається по-різному, про що свідчить аналіз дефініцій, здійснений С. А. Омельчуком [11]. Дослідники відзначають невпорядкованість термінології в лінгводидактиці. Так, Н. Б. Голуб пише про те, що «як взаємозамінювані нерідко в наукових текстах вживають терміни «парадигма», «підхід», «тип навчання» [4, 3], У працях з лінгводидактики української мови як іноземної автори Т. Л. Груба, Г. П. Лещенко, Г. Д. Швець справедливо відзначають термінологічну неузгодженість, яка веде до змішування понять «підхід до навчання», «метод навчання» та «принцип навчання» і яку часто можна спостерігати в межах однієї наукової розвідки [5].

На думку С. А. Омельчука, підхід – це «методологічна категорія лінгводидактики, що позначає складне багатовимірне явище, системну сукупність якого становлять принципи, технології, методи, прийоми, засоби й форми навчання, і яке характеризується концептуальністю, процесуальністю, системністю, керованістю й дієвістю» [11, 4]. Ознаки категоріальності, системності, структурності покладені в основу визначення І. А. Кучеренко: «Підхід до навчання мови – це категорійне поняття лінгводидактики, що становить ієрархічне системне утворення, основними складниками якого є закономірності, принципи, правила, технології, форми, методи, прийоми і засоби навчання» [9, 256]. Аналізуючи підходи до навчання української мови як іноземної, З. П. Бакум дотримується

визначення, що, з її погляду, найбільше відповідає стану сучасної освіти: «підходи – основні стратегічні напрями, які охоплюють усі компоненти системи навчання: його мету, завдання і зміст, шляхи і способи їх досягнення, діяльність викладача і студента, технології навчання, критерії ефективності навчального процесу, систему контролю. В основу підходу покладено зазвичай одну вихідну ідею» [1, 227]. На думку В. В. Ніколаєнко, «у широкому сенсі підхід виступає як загальна методологічна основа дослідження і навчання в конкретній галузі знань» [10, 179]. Погоджуємося з Н. Б. Голуб, яка зазначає, що «підхід до навчання – це загальна концептуальна позиція, що визначає системну організацію й самоорганізацію освітнього процесу, домінуючу ознаку, роль, статус та особливості взаємодії всіх його компонентів відповідно до конкретних навчальних і виховних цілей» [4, 3].

У вітчизняній лінгводидактиці представлені різні підходи до навчання української мови як рідної. Низка дослідників сходиться на тому, що найбільш результативними є підходи, зміст яких зорієнтований на використання комунікативних технологій навчання (І. М. Бабій, О. М. Біляєв, Л. О. Варзацька, М. С. Вашуленко, О. М. Горошкіна, Г. М. Іваницька, І. О. Кухарчук, Н. В. Мандрик, А. В. Нікітіна, М. І. Пентиліук, Г. Т. Шелехова).

Стосовно навчання української/російської мови як іноземної, то комунікативний підхід є одним із найбільш поширених. Теоретико-методологічною основою комунікативно-орієнтованого підходу до вивчення іноземних мов слугують дослідження відомих вітчизняних та зарубіжних лінгводидактів (О. Б. Бігич, І. Л. Бім, Н. Ф. Бориско, М. Ю. Бухаркіна, Н. Д. Гальськова, Н. І. Гез, І. О. Зимняя, С. Ю. Ніколаєва, Ю. І. Пассов, Є. С. Полат, О. Б. Тарнопольський, Ю. О. Трубнікова). На думку І. А. Дирди, комунікативний підхід є продуктивним тому, що він спрямований саме на практику спілкування. З огляду на те, що «студентам-іноземцям українська мова потрібна як засіб реального спілкування з україномовними людьми під час навчання і професійної діяльності» [6, 435], комунікативний підхід має свої переваги, до яких дослідниця відносить ситуативність, можливість реалізувати мовленнєві резерви, увага до особистості студента, максимальне заглиблення студента в україномовний процес. Подібні думки зустрічаємо в дослідженні S. Savignon, яка підкреслює, що комунікативний підхід є особливо актуальним для навчання професійно орієнтованої іноземної мови, оскільки передбачає занурення студента в процес реальної комунікативної взаємодії та розкриття резервних можливостей і творчого потенціалу особистості [22, 14].

У сучасних дослідженнях можемо простежити прагнення поєднати власне комунікативний підхід із функціональним, що базується на роботах вітчизняних і зарубіжних психологів, педагогів та методистів. Як зазначає Л. М. Паламар, функціонально-комунікативний підхід «допомагає засвоїти

мову як засіб спілкування на основі практичного застосування мовного матеріалу, розширення і поглиблення пізнавальних здібностей студентів» [12, 12]. Такої самої думки дотримуються Т. Л. Груба та Г. П. Лещенко, які вважають, що використання функціонально-комунікативного підходу відповідає сутності комунікативної спрямованості мовної освіти, оскільки його зміст полягає «у визначенні функцій мовних засобів, їх ролі у створенні власних висловлювань, засвоєнні комплексу різних мовних засобів у їх взаємодії та контекстуальній обумовленості, підготовці до побудови текстів різних типів і стилів мовлення, адекватних використанню мовних засобів» [5, 58].

Прихильники діяльнісного підходу, який визначено одним із пріоритетних у Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти, прагнуть зосередити увагу на розвитку учня в процесі практичної мовленнєвої діяльності. Діяльнісний підхід вітчизняні дослідники нерідко поєднують з комунікативним, вважаючи, що найбільш продуктивним є розвиток мовленнєвої діяльності під час занурення в комунікативну ситуацію, найбільш наближену до життєвих реалій. На думку Н. І. Ушакової, теоретичною базою навчання нерідної мови має бути комунікативно-діяльнісний підхід, який «означає, що в центрі освітнього процесу знаходиться той, хто навчається, а система навчання передбачає максимальне врахування його індивідуально-психологічних, вікових і національних особливостей. Об'єктом навчання є мовленнєва діяльність в усіх її видах» [20, 1]. Комунікативно-діяльнісний підхід спрямовує навчальний процес не лише на оволодіння знаннями, він забезпечує формування в студентів умінь і навичок продукувати власні висловлювання в різних жанрах, стилях і типах мовлення (О. М. Петрук, М. І. Пентиліук, О. М. Горошкіна, А. Нікітіна).

У сучасних дослідженнях комунікативно спрямовані підходи можуть містити когнітивний компонент. Виходячи з того, що здатність людини до специфічної діяльності з оволодіння чужою мовою має когнітивний зміст, науковці обґрунтовують доцільність комунікативно-когнітивного підходу, який сприяє активізації резервних можливостей того, хто навчається. На думку вчених, за комунікативно-когнітивного підходу в центрі уваги перебуває студент як суб'єкт навчання з його досвідом, знаннями, інтересами, здібностями. Це визначає необхідність урахування індивідуальних особливостей студентів з метою максимального підвищення їх інтелектуальної активності в процесі оволодіння мовою та її застосування в професійній комунікації (Л. І. Васецька, К. І. Гейченко, Г. Я. Іванишин).

Активне впровадження науковцями комунікативно зорієнтованих підходів свідчить про визнання комунікативного аспекту як провідного в навчанні рідної та іноземної мов, а також про розуміння визначальної ролі комунікативних навичок в оволодінні професійною мовою.

У дослідженнях з методики навчання іноземної мови також активно використовують особистісно орієнтований підхід, який у різні роки розробляли К. О. Абульханова-Славська, О. Г. Асмолов, Г. О. Балл І. Д. Бех, О. В. Бондаревська, С. У. Гончаренко, І. А. Зязюн, В. С. Ільїн, В. П. Кузовлев, В. О. Моляко, О. С. Падалка, К. К. Платонов, В. В. Рибалка, К. Роджерс, О. Я. Савченко, В. В. Сериков, В. І. Слободчикова, Т. М. Титаренко, А. П. Тряпіцина, М. Г. Чобітько, І. С. Якиманська.

Переваги особистісно орієнтованого підходу М. Г. Прадівляний вбачає в тому, що цей підхід «заснований на врахуванні особистісних інтересів та індивідуальних особливостей учнів, що забезпечує самореалізацію творчого потенціалу під час вивчення дисциплін, у тому числі іноземних мов» [14, 118]. Дослідники пропонують шляхи впровадження цього підходу, з-поміж яких виділяють інноваційні методики, що забезпечують індивідуалізацію навчання іноземної мови (О. М. Альошина, А. М. Біліченко, В. І. Кунченко, О. В. Лабенко, Т. С. Решетнік).

У науковій літературі з лінгводидактики можна спостерігати тенденцію до інтеграції підходів у навчанні української мови. У сучасній дидактиці визнано, що підходи до навчання мають бути підґрунтям для всебічного розвитку особистості та її підготовки до професійної діяльності. Досягнення цієї мети можливе за умови інтегрованого застосування описаних у дидактичних дослідженнях підходів, що зазначено в чинному Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти, що ґрунтується на засадах особистісно орієнтованого, компетентнісного і діяльнісного підходів.

Виокремлення науковцями такої кількості різноманітних підходів для оптимізації навчального процесу можна пояснити, на нашу думку, прагненням сконцентрувати увагу на певних аспектах як самого процесу комунікації, так і її дидактичних питань. Такий розгляд дозволяє значною мірою поглибити уявлення про можливості та роль комунікації у процесі навчання іноземної мови та збагатити його методику.

Водночас більшість дослідників у галузі методики фахової освіти вважає, що повне виконання завдань професійної підготовки фахівців, у тому числі й іноземних, забезпечує компетентнісний підхід, що передбачає спрямування процесу навчання на оволодіння знаннями, уміннями та навичками як підґрунтям для реалізації результативної професійної діяльності та формування необхідних компетенцій.

Уживання терміна «компетенція» в науковому контексті започаткував у 1965 році американський лінгвіст Н. Хомський, запропонувавши використовувати це поняття для визначення здатності людини виконувати будь-яку діяльність. Надалі значення цього терміна вчений поширив на мовленнєву діяльність як рідною мовою, так і чужоземною. При цьому Н. Хомський розмежовував два пов'язаних між собою поняття:

1) компетенція (competence) як знання мовних знаків і правил їх поєднання та 2) застосування (performance) як здатність користуватися цими знаками в мовленнєвому спілкуванні. На думку Н. Хомського, компетенція виявляє себе у використанні знань у різних видах діяльності, пов'язаних із мисленням та досвідом людини. Таке використання набутих знань, навичок та вмінь надалі стали називати компетентністю. Таким чином, у 60-і роки минулого століття було закладено семантичне розмежування понять «компетенція» та «компетентність». З'ясовуючи відмінності між значенням термінів «компетенція» і «компетентність», М. С. Головань підкреслює, що «компетенція – деяка відчужена, наперед задана вимога до підготовки особи (властивості або якості, потенційні здатності особи), наперед задана вимога щодо знань та досвіду діяльності в певній сфері; компетентність – це володіння компетенцією, що виявляється в ефективній діяльності і включає особисте ставлення до предмету і продукту діяльності; компетентність – це інтегративне утворення особистості, що інтегрує в собі знання, уміння, навички, досвід і особистісні властивості, які обумовлюють прагнення, здатність і готовність розв'язувати проблеми і завдання, що виникають у реальних життєвих ситуаціях, усвідомлюючи при цьому значущість предмету і результату діяльності» [3, 29]. Під терміном «компетентність» О. А. Дубасенюк розуміє «складну інтегровану якість особистості, що обумовлює можливість здійснювати певну діяльність, причому мова йде саме не про окремі знання чи вміння й навіть не про сукупності окремих процедур діяльності, а про властивість, що дозволяє людині здійснювати діяльність у цілому» [7, 12]. Професійна компетентність, на думку О. М. Семеног, є «... вже існуючою якістю, реальною демонстрацією набутих знань і відповідних умінь, навичок людини як суб'єкта професійної діяльності, володіння нею відповідними компетенціями і здатність їх застосовувати у відповідних професійних ситуаціях» [15, 58].

Більшість прихильників компетентнісного підходу до навчання сходиться на тому, що одним із найважливіших складників професійної компетентності є комунікативна компетентність, зокрема й іншомовна, яку набувають як у руслі вивчення іноземної мови за умови навчання рідною мовою, так і за необхідності вивчення іноземної мови як мови навчання.

Вітчизняні та зарубіжні дослідники розглядають комунікативну компетентність як складне інтегроване утворення, що має свою багаторівневу структуру, до якої входять як власне лінгвістичні чинники (мовні знання), так і компоненти соціолінгвального, соціокультурного та прагматичного змісту (Д. І. Ізаренков, Л. І. Мацько, Ю. С. Федоренко, А. М. Щукін, S. J. Savignon). Такий підхід пояснює необхідність розмежування понять передусім лінгвістичної та комунікативної компетентності. У ситуації освоєння чужої мови лінгвістична компетенція передбачає володіння правилами орфоепії, слововживання, граматичної

словозміни, поєднання слів у реченні, а також засвоєння основних моделей мовленнєвої поведінки та вміння свідомо застосовувати стилістичні засоби в процесі комунікації. Комунікативна компетенція – це вільне володіння всіма видами мовленнєвої діяльності в навчально-пізнавальній, культурній та професійній сферах. У сучасних вітчизняних дослідженнях таке поняттєве розмежування логічно корелює з опозицією категорій, що стосуються сфер мови та мовлення. Пропонуючи розрізняти поняття мовної та мовленнєвої компетенцій, І. О. Туровська зазначає: «З-поміж компетенцій, визначених у нормативних освітніх документах, особливе місце посідає мовна компетенція як інтегративне явище, що охоплює цілу низку спеціальних здібностей, знань, умінь, навичок, стратегій і тактик мовної поведінки, установок для успішного здійснення мовленнєвої діяльності в конкретних умовах спілкування. Мовленнєва ж компетенція, формуючись на мовній, включає систему мовленнєвих умінь (здатність вести діалог, сприймати, відтворювати і створювати усні й письмові монологічні та діалогічні висловлювання), що слугуватимуть студентам у різних професійних і життєвих ситуаціях. Мовна і мовленнєва компетенції – нероздільні, адже вміння говорити (мовленнєва компетенція) базується на граматичних, лексичних і фонетичних знаннях і навичках – на мовній компетенції» [19, 157].

Аналізуючи феномен комунікативної компетентності, науковці пов'язують його розвиненість, окрім інших чинників, з наявністю комунікативних навичок. Ю. С. Федоренко визначає поняття «комунікативна компетентність» як знання про мову, навички й уміння застосовувати ці знання в мові згідно з різними ситуаціями спілкування [21, 64], Н. Д. Гальськова та Н. І. Гез – як володіння практичними навичками вербального та невербального спілкування [2, 19]. О. М. Тур виокремлює комунікативні знання, уміння та навички як умову здійснення успішної професійної комунікації та свідчення розвиненості комунікативної компетентності: «Під професійно-комунікативною компетентністю ми розуміємо систему екстрафункціонального забезпечення професійних функцій фахівця, що виражає готовність і здатність до комунікативної організації діяльності в різних професійних сферах із представниками різних культур. Екстрафункціональне забезпечення професійної діяльності інтерпретуємо як сформованість комунікативних, загальнопрофесійних, міжгалузевих і міжкультурних знань, умінь, навичок, а також особистісних якостей фахівця, необхідних для адаптації та ефективної діяльності в різних професійних групах» [18, 54].

Проблема формування комунікативних навичок та комунікативної компетентності майбутнього фахівця знайшла своє відображення в роботах багатьох вітчизняних учених (З. П. Бакум, Г. В. Беленька, А. М. Богуш, Н. Б. Голуб, О. А. Дубасенюк, О. В. Касаткіна, К. Я. Климова,

О. В. Любашенко, Л. І. Мацько, С. В. Мітіна, О. О. Павленко, Л. М. Паламар, О. М. Семеног, Т. В. Симоненко, Н. І. Станкевич, М. М. Філоненко, М. І. Шевченко та ін.)

Як зазначає М. І. Пентиліук, компетентнісний підхід у навчанні української мови є «своєрідним орієнтиром, що спрямовує на виконання головної мети мовної освіти – виховання мовної особистості, яка володіє системою знань, умінь і навичок, що забезпечують її високий рівень спілкування в різних життєвих ситуаціях» [13, 5]. Компетентнісний підхід у навчанні передбачає спрямованість освітнього процесу на формування й розвиток ключових компетенцій особистості, у результаті чого досягається сформованість загальної компетентності фахівця. Безперечною перевагою компетентнісного підходу над іншими є те, що компетентнісний підхід до навчання гармонізує освітні цілі та життєві, у тому числі й професійні, потреби.

Компетентнісний підхід до навчання мови особливо актуальний у галузі фахової освіти, де мовна компетентність стає важливою умовою оволодіння професійними знаннями та навичками. У. Соловій наголошує, що професійна комунікативна компетентність «передбачає створення грамотної, мовленнєво та професійно компетентної особистості, яка, крім уміння об'єктивно передавати чи сприймати певну інформацію у процесі фахового спілкування, знатиме й віртуозно користуватиметься стратегією досягнення поставленої мети під час комунікації (професійної зокрема)» [16, 259]. Комунікативна компетентність має бути результатом професійно орієнтованого навчання української мови. О. М. Семеног у своєму тлумаченні цього феномену зазначає, що комунікативна компетентність – це «практичне й усвідомлене володіння вміннями здійснювати усне і писемне, вербальне й невербальне професійно-ділове спілкування з урахуванням норм сучасної української літературної мови, здійснювати взаємообмін набутим досвідом, досягати взаєморозуміння між партнерами» [15, 267].

Компетентнісний підхід у сфері мовної освіти майбутніх медиків полягає в тому, що розробка процесу навчання скерована в напрямі формування, розвитку й удосконалення необхідних для визначеної мети комунікативних навичок, які забезпечують виконання лікарем професійних обов'язків. Питання шляхів формування фахової комунікативної компетентності студента-медика, одним із складників якої є комунікативні навички, розглядається у працях Л. І. Васецької, І. І. Зелез, Г. Я. Іванишин, О. С. Іванців, Н. П. Литвиненко, М. І. Лісового, Л. В. Манюк, У. В. Соловій, І. О. Туровської, І. О. Черних, Я. В. Юкала. Мовну компетентність працівників медичної сфери ми розглядаємо як здатність оволодіти знаннями з мови та мовленнєвими вміннями й навичками і користуватися ними для вирішення широкого спектра комунікативних завдань. Вектори компетентнісного підходу в підготовці іноземних студентів до медичної діяльності в аспекті комунікації спрямовані на формування основних видів мовленнєвої

діяльності – аудіювання та говоріння. Такі компетенції виявляють себе як у тій частині діяльності лікаря, яка пов'язана зі спілкуванням з пацієнтом, так і в комунікації з колегами-медиками і являють собою систему вмінь і навичок професійного медичного мовлення.

Формування комунікативних навичок в іноземних студентів-медиків потребує системної роботи з урахуванням усіх розгалужень структури фахової медичної комунікації та ситуацій, у яких вона відбувається, а також аналізу якісних характеристик професійного мовлення учасників спілкування. Реалізацію компетентнісного підходу до навчання іноземних студентів забезпечує передусім визначення методичних напрямів навчання, конкретних видів роботи, координування завдань відповідно до навчальних цілей, створення організаційно-педагогічних умов формування комунікативної компетентності майбутніх лікарів.

Висновки і перспективи подальших досліджень. У сучасній лінгводидактиці представлені різні підходи до навчання української мови як іноземної: комунікативно зорієнтований, діяльнісний, особистісно-орієнтований, компетентнісний; також спостерігається тенденція до інтеграції підходів у теорії та практиці мовної освіти іноземних студентів. Використання різноманітних підходів зумовлено прагненням науковців сконцентрувати увагу на певних аспектах як самого феномену комунікації, так і її дидактичних питань з метою оптимізації навчального процесу. У галузі фахової медичної освіти, де мовна компетентність стає важливою умовою професійної підготовки майбутнього лікаря, особливої актуальності набуває компетентнісний підхід до навчання мови. Компетентнісний підхід має низку переваг над іншими підходами через закладену в його змісті безпосередню спрямованість навчання на реалізацію професійних завдань. Перспективи дослідження передбачають визначення структури професійної медичної комунікації та розроблення оптимальної моделі формування комунікативних навичок в іноземних студентів-медиків.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бакум, З. П. (2013). Українська мова як іноземна: лінгводидактичні проблеми. *Філологічні студії: Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету*, 32, 226–232 (Bakum, Z. P. (2013). Ukrainian as a foreign language: linguistic-pedagogical problems. *Philological Studies: Scientific Bulletin of the Kryvyi Rih State Pedagogical University*, 32, 226–232).
2. Гальскова, Н. Д., Гез, Н. И. (2006). *Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика*. Москва: Академия (Halskova, N. D., Gez, N. I. (2006). *The theory of teaching foreign languages. Linguodidactics and methodology: Tutorial*. Moscow: Academy).
3. Головань, М. С. (2008). Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. *Вища освіта України*, 3, 23–30 (Holovan, M. S. (2008). Competency and competence: experience of theory, theory of experience. *Higher education of Ukraine*, 3, 23–30).

4. Голуб, Н. Б. (2015). Підходи до навчання української мови в основній школі. *Українська мова і література в школі*, 3, 2–10 (Holub, N. B. (2015). Approaches to teaching Ukrainian language in the primary school. *Ukrainian language and literature at school*, 3, 2–10).
5. Груба, Т. (2011). Реалізація функціонально-комунікативного підходу у процесі формування мовної особистості. *Нова педагогічна думка*, 3, 57–59 (Hruba, T. (2011). Implementation of a functional and communicative approach in the process of formation of a linguistic personality. *New Pedagogical Thought*, 3, 57–59).
6. Дирда, І. А. (2015). Комунікативний підхід до навчання української мови як іноземної на основному етапі. *Філологічні студії. Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету*, 13, 433–436 (Dirda, I. A. (2015). A communicative approach to teaching Ukrainian as a foreign language at the main stage. *Philological Studies. Scientific bulletin of the Kryvyi Rih State Pedagogical University*, 13, 433–436).
8. Іванців, О. С. Професійно-комунікативна спрямованість навчання української мови як іноземної у медичному ВНЗ за кредитно-модульної системи організації навчального процесу. Викладання мов у вищих навчальних закладах на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки. – *Вісник ХНУ ім. В. Н. Каразіна*, 12, 115–120 (Ivantsiv, O. S. Professional-communicative orientation of teaching Ukrainian as a foreign language in a medical university for a credit-module system of educational process organization. *Teaching languages at higher educational institutions at the present stage. Interpersonal communication. Scientific research. Experience. Search. Vestnik KhNU them. V. N. Karazin*, 12, 115–120).
9. Кучеренко, І. А. (2013) Концептуальні підходи до проектування змісту сучасного уроку рідної мови. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*, 2, 254–260 (Kucherenko, I. A. (2013). Conceptual approaches to designing the content of modern lesson of the native language. *Collection of scientific works of the Uman State Pedagogical University*, 2, 254–260).
10. Ніколаєнко, В. В. (2013) Компетентнісний підхід до формування російськомовних комунікативних умінь іноземних студентів. *Викладання мов у вищих навчальних закладах на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки*, 22, 178–186 (Nikolaienko, V. V (2013). Competency approach to the formation of Russian-speaking communication skills of foreign students. *Teaching languages at higher education institutions at the present stage. Interpersonal relationships. Scientific research. Experience. Searches*, 22, 178–186).
11. Омельчук, С. А. (2013) «Підхід до навчання» як базова категорія сучасної лінгвістичної науки. *Українська мова і література в школі*, 2, 2–7. (Omelchuk, S. A. (2013). “Approach to learning” as the basic category of modern linguistic science. *Ukrainian language and literature at school*, 2, 2–7).
12. Паламар, Л. М. (1997). *Функціонально-комунікативний принцип формування мовної особистості* (автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.09). Київ (Palamar, L. M. (1997). *Functional-communicative principle of formation of the linguistic personality*. (DSc thesis abstract). Kiev).
13. Пентиліук, М. І. (2010). Компетентнісний підхід до формування мовної особистості в євроінтеграційному контексті. *Українська мова і література в школі*, 2, 2–5. (Pentilyuk, M. I. (2010). Competent approach to the Formation of a linguistic personality in a Euro-integration context. *Ukrainian language and literature at school*, 2, 2–5).
14. Прадівляний, М. Г. (2016). Використання особистісно орієнтованого підходу у формуванні готовності до іншомовного професійного спілкування студентів технічних спеціальностей. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*, 4, 115–119 (Pradivliannyi, M. H. (2016). Use of personally oriented approach in formation of readiness

for foreign language professional communication of students of technical specialties. *Bulletin of the Vinnitsa Polytechnic Institute*, 4, 115–119).

15. Семеног, О. М. (2013). Формування комунікативної компетентності майбутніх економістів: аксіологічний підхід. *Педагогіка вищої та середньої школи*, 38, 267–270. (Semenoh, O. M. (2013). Formation of communicative competence of the future economists: axiological approach. *Pedagogy of higher and secondary schools*, 38, 267–270).

16. Соловій, У. В. (2015). Проблемні аспекти викладання навчальної дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» у вищих медичних навчальних закладах. *Педагогіка вищої та середньої школи*, 44, 257–261 (Solovii, U. V. (2015). Problematic aspects of teaching the academic discipline “Ukrainian language (by professional orientation)” at higher medical education institutions. *Pedagogy of Higher and Secondary School*, 44, 257–261).

17. Строганова, Г. О. (2008). Концептуальні підходи до засвоєння української мови іноземними студентами. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. Львів: Львівський національний університет ім. І. Франка, 3, 173–179 (Strohanov, H. O. (2008). Conceptual approaches to the acquisition of Ukrainian language by foreign students. *Theory and Practice of Teaching Ukrainian as a Foreign Language*. Lviv: Lviv National University named after I. Franko, 3, 173–179).

18. Тур, О. М. (2014). Професійно-комунікативна компетентність майбутнього документознавця: зміст і структура. *Професійна освіта. Наукові записки. Серія: педагогіка*, 53–57 (Tur, O. M. (2014). Professional and communicative competence of the future document scientist: content and structure. *Professional education. Proceedings. Series: Pedagogy*, 53–57).

19. Туровська, І. О. (2014). Теоретичні засади формування мовленнєвої компетентності у студентів медичних навчальних закладів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Психологія і педагогіка*, 29, 156–158 (Turovska, I. O. (2014). Theoretical bases of formation of speech competence at students of medical educational institutions. *Scientific notes of the National University “Ostroh Academy”. Series: Psychology and Pedagogy*, 29, 156–158).

20. Ушакова, Н. І. (2010). *Багатоаспектна модель підручника з російської мови для іноземних студентів у вищих навчальних закладах України* (автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02). Херсон (Ushakov, N. I. (2010). Multidimensional model of the Russian language textbook for foreign students in higher education institutions of Ukraine (DSc thesis abstract). Kherson).

21. Федоренко, Ю. С. (2002). Комунікативна компетенція як найважливіший елемент успішного спілкування. *Рідна школа*, 1, 63–65 (Fedorenko, Yu. S. (2002). Communicative competence as the most important element of successful communication. *Native school*, 1, 63–65).

22. Savignon, S. (2001). Communicative Language Teaching for the Twenty-First Century. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language*, (pp. 13–27). Boston.

РЕЗЮМЕ

Сергиенко Тамара. Подходы к обучению украинскому языку как иностранному в медицинских университетах.

Статья посвящена рассмотрению современных подходов к обучению украинскому языку иностранных студентов-медиков и выяснению основных характерологических черт компетентностного подхода. В работе использованы теоретические общенаучные методы познания: изучение информационных

источников, анализ, синтез, обобщение, аналогия. Установлено, что в современной лингводидактике представлены различные подходы к обучению украинскому языку как иностранному. Компетентностный подход имеет ряд преимуществ перед другими подходами через заложенную в его содержании непосредственную направленность обучения на реализацию профессиональных задач. Перспективы исследования предполагают разработку оптимальной модели формирования коммуникативных навыков у иностранных студентов-медиков.

Ключевые слова: *подход к обучению, компетентностный подход, украинский язык как иностранный, профессиональная медицинская коммуникация, коммуникативная компетентность.*

SUMMARY

Serhiienko Tamara. Approaches to teaching Ukrainian as a foreign language in medical universities.

The article is devoted to the consideration of modern approaches to teaching foreign medical students the Ukrainian language and to clarification in this context of the main characterological features of the competence approach. In the work the theoretical general scientific methods of cognition are used: the study of information sources, analysis, synthesis, generalization, analogy. In modern linguodidactics, different approaches to teaching Ukrainian as a foreign language are presented: communicatively oriented, activity-oriented, personality-oriented, competence-oriented. There is also a tendency to integrate approaches in the theory and practice of language education of foreign students. The use of a variety of approaches is due to the desire of scientists to focus on certain aspects of the very phenomenon of communication, and its didactic issues in order to optimize the educational process. In the field of professional medical education, where linguistic competence becomes an important condition for the professional training of a future doctor, the competent approach to language learning becomes especially relevant. Competency approach has advantages over other approaches, because in its content there is a direct orientation of training for the implementation of professional tasks. The language competence of medical professionals is defined as the ability to learn language and speech skills and use them to solve a wide range of communicative tasks. Vectors of the competent approach in preparing foreign students for medical activities in the aspect of communication are aimed at forming the main types of speech activity-listening and speaking. Such competencies manifest themselves in the part of the physician's work, which is connected with communication with the patient, and in communication with medical colleagues and represent a system of skills of professional medical speech. The implementation of the competence approach provides the definition of methodological directions for training of foreign students. The prospects for the study include the definition of the structure of professional medical communication and the development of an optimal model for communicative skills development in foreign medical students.

Key words: *approach to learning, competency approach, Ukrainian as a foreign language, professional medical communication, communicative competence.*

РОЗДІЛ III. ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ОСВІТИ ТА ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 371.036

Оксана Дерев'янка

Харківський національний
університет внутрішніх справ

ORCID ID 000-0001-8028-1110

DOI 10.24139/2312-5993/2017.06/166-176

ПРИНЦИПИ РОЗВИТКУ ЕСТЕТИЧНОГО СМАКУ У ВИХОВАННІ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ

У статті визначаються компоненти розвитку смаку у вихованні особистості дитини. На підставі аналізу наукової літератури з'ясовується зміст понять «естетична культура» та «художня культура». Визначаються основні принципи поняття «естетичний смак». Аналізуються критерії, на підставі яких визначаються рівні та динаміка естетичного сприйняття, пропонуються: адекватність сприйманого об'єкту, співвідношення інтелектуального й емоційного, цілісність.

Ключові слова: *молодший школяр, виховання особистості, естетична культура, художня культура, естетичний смак, естетична культура особистості.*

Постановка проблеми. Україна увійшла у III тисячоліття незалежною державою. Для її розбудови та досягнення належного рівня життя, стандартів європейських країн потрібне осмислення власної самобутності, об'єктивна оцінка національної культури та шляхів її подальшого розвитку. У цьому зв'язку важливого значення набуває реформування української школи, зокрема системи естетичної освіти й виховання учнівської молоді.

У національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті набуває першорядного значення формування естетичних смаків у молодого покоління у процесі навчання й виховання, організації мистецької, художньої діяльності.

За різних політико-економічних трансформацій, які переживала Україна, коли змінювалися уявлення про світ і місце людини в ньому, як ніколи гостро постає питання про роль естетизації життя суспільства, інтеграцію української культури у світову і впливу світової на українську, що в цілому виражається в посиленні впливу прекрасного на всі аспекти життєдіяльності суспільства. Адже естетична культура як суспільна норма в оцінці прекрасного виражає здатність людини сприймати й оцінювати предмети та явища дійсності з точки зору їх естетичної та гуманістичної доцільності, що виступає, з одного боку, як засіб регулювання естетичної діяльності людини, а з іншого – як засіб пізнання прекрасного. Естетична культура визначається як духовна якість особистості, завдяки якій здійснюється духовно-творче, емоційно-образне сприйняття та естетична

оцінка світу. Культура не тільки віддзеркалює сучасні норми естетичного, але й закладає основи цивілізованого ставлення людини до світу.

Указана проблема розроблялася в працях вітчизняних та зарубіжних психологів та педагогів, серед яких є Д. Джола, І. Зязюн, Д. Кабалевський, Н. Киященко, Б. Ліхачов, А. Макаренко, Б. Неменський, В. Разумний, В. Сухомлинський, В. Шацька. А. Щербо та інші.

Мета дослідження: визначити компоненти розвитку смаку у вихованні особистості дитини.

Завдання:

1. На підставі аналізу наукової літератури з'ясувати зміст понять «естетична культура» та «художня культура»

2. Визначити основні принципи поняття «естетичний смак».

Відповідно до визначених завдань були використані теоретичні **методи дослідження:** аналіз наукової літератури, розгляд теоретичних питань з метою визначення основних понять.

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі розвитку освіти все більше уваги приділяється стану культури, що розуміється, насамперед, як зміст і процес життєдіяльності людей, результат їх активної й цілеспрямованої продуктивної соціальної активності. Культура виступає однією з провідних ознак планетарної цивілізації, відрізняючи життя людей від життя інших живих істот на Землі.

Основоположним, історично довгостроково існуючим показником творчості людей є культура, співвідносячи рівень і якість розвитку спільнот і окремих народів, а також кожної окремої особистості. Отже, можна стверджувати, що культура створена людьми. Вона включає не тільки матеріально-фізичні, але й духовні елементи, що дає підставу стверджувати відмінність культури від природи. Тут проявляється духовно-суб'єктивні здібності і властивості людей.

Говорячи про естетичну культуру, слід зазначити, що вона характеризує переважно духовне життя особистості, її духовний світ, тобто свідомість, світогляд і соціально-духовні якості. Естетичні почуття, естетичне розуміння – елементи духовної культури суб'єктів. Вони спрямовані на відтворення свідомості, задоволення моральних та естетичних потреб особистості. Естетична культура є відображення й відтворення художньо-естетичного життя суспільства – явище, насамперед, духовного життя.

Духовна культура суспільства включає:

- відтворення індивідуальної й суспільної свідомості;
- мистецтво як професійний вид художньої творчості;
- народну художню культуру;
- естетичну культуру;
- культуру наукового життя;

- культуру виховання;
- культуру волі, совісті;
- культуру морально-духовного життя;
- інформаційну культуру.

Естетична культура суспільства конкретизується і персоналізується головним чином в естетичній культурі особистості.

Естетична культура особистості – це складна риса, що виражається у здатності та вмінні емоційно сприймати, усвідомлювати та оцінювати явища життя і мистецтва, а також перетворювати природу, навколишній світ людини «за законами краси».

Поняття «естетична культура особистості» включає дві складові: естетичну свідомість і естетичну діяльність. Естетична свідомість – це одна з форм суспільної свідомості, яка відображає чуттєво-емоційне та інтелектуальне ставлення особистості до дійсності та мистецтва, прагнення до гармонії та досконалості. Структура естетичної свідомості включає в себе потребно-мотиваційний компонент, естетичне сприйняття, естетичні почуття, смак, інтерес, естетичний ідеал, естетичні творчі здібності.

Естетична художня діяльність – це діяльність, спрямована на виконання або створення будь-яких естетичних цінностей, наприклад, творів мистецтва.

Строго кажучи, будь-який вид діяльності містить у собі тією чи іншою мірою естетичний аспект. Наприклад, формування естетичного мотиву діяльності, постановка мети створення естетично-виразного, емоційно привабливого продукту; вибір естетично значущих засобів і методів здійснення діяльності, отримання естетично цінного результату.

Отже, складовими естетичної культури особистості є:

- а) розвиненість естетичної свідомості (знання про прекрасне і потворне, піднесене і низинне, трагічне й комічне);
- б) розвиненість естетичного світогляду (естетичні ідеали, норми і принципи, естетичні орієнтації та інтереси, переконання й вірування);
- в) ступінь досконалості естетичного смаку;
- г) послідовне втілення в життя естетичних цінностей згідно з естетичним ідеалом.

На основі перерахованих вище складових естетичної культури особистості можна розглянути критерії та рівні розвитку деяких окремих пізнавальних процесів особистості та естетичної культури в цілому. У якості такого процесу можна взяти естетичне сприйняття, яке визначається як процес відображення предметів і явищ дійсності в мистецтві в усьому різноманітті їх властивостей, у тому числі й естетичних, що безпосередньо впливають на органи почуттів. [4]

Своєрідність естетичного сприйняття виражається в повному змістовному освоєнні естетичного предмета, здатності охопити предмет у

всіх деталях, емоційної безпосередності, захопленості, зберігається при аналізі об'єкта, який сприймається. Естетичне сприйняття завжди викликає певні асоціації та думки з цього приводу. Таким чином, у процес естетичного сприйняття залучається вся особистість людини.

У якості критеріїв, на підставі яких можливе визначення рівня й динаміки естетичного сприйняття, можна запропонувати: адекватність сприйманого об'єкта, співвідношення інтелектуального і емоційного, цілісність.

Залежно від співвідношення цих якостей можна виділити 4 рівні естетичного сприйняття:

1 – високий рівень, що характеризується вмінням адекватно сприймати естетичний об'єкт у єдності змісту й форми; сприйняття цілісне, у ньому гармонійно поєднується інтелектуальне й емоційне;

2 і 3 рівні – середні. Для другого рівня характерна адекватність сприйняття естетичного об'єкта, однак аналіз естетичного об'єкта має словесно-логічний характер із низьким рівнем емоційності.

Для третього рівня характерні яскравість і емоційність сприйняття з недостатнім рівнем аналітичного підходу;

4 рівень – низький. Він характеризується недостатнім розвитком естетичного сприймання: переказ змісту, невміння висловити естетичну своєрідність сприйманого предмета, явища дійсності або твору мистецтва. Можливі помилки у викладі та оцінці естетичного об'єкта.

Повертаючись знову до поняття естетичної культури та її складової – естетичної свідомості як чуттєво-емоційного та інтелектуального відношення особистості до дійсності й мистецтва, можна сказати, що це ставлення завжди супроводжується відповідною реакцією, естетичним почуттям.

Адекватність почуття особливостей естетичного об'єкта значною мірою визначається не тільки психологічними якостями особистості, рівнем її підготовки, естетичної освіти й виховання. Недостатній емоційний естетичний досвід особистості викликає неадекватність емоційного відгуку якостям естетичного об'єкта.

Поняття естетичного смаку особистості.

Важливою складовою частиною естетичної свідомості є естетичний смак як складне соціально-психічне утворення.

Існують різні аспекти смаку:

а) психофізіологічний (смак як одна з рушійних мотиваційних психічних якостей особистості);

б) соціальний (смак як діалектична єдність загального, особливого й одиничного, громадського і особистого, колективного та індивідуального);

в) гносеологічний (індивідуальне прояв смаку завжди ґрунтується на сформованих у суспільному житті уявленнях про різноманітні прояви естетичного).

Визначають такі критерії оцінки смаку: спроможність до оцінки естетичних явищ дійсності й мистецтва з позицій гуманістичного естетичного ідеалу; адекватність оцінки якості естетичного об'єкта; здатність обґрунтування, доведення правильності своєї оцінки [4].

Серед рівнів розвитку смаку (тобто естетичних уподобань) виділяють:

1. Низький рівень: оцінка обмежується словами: «подобається», «не подобається», немає обґрунтованості, доказовості, або оцінка відрізняється невизначеністю.

2. Середній рівень: аналіз естетичного об'єкта в основному правильний, відносно самостійний, але односторонній. Судження обґрунтовується ідейним змістом твору (якщо мова йде про твір мистецтва), моральної позицією автора, проте значно менше звертається уваги на художню форму.

Середній рівень: дається досить докладний і повний опис художнього твору (наприклад, композицію картини, колорит, особливості малюнка), при цьому менше звертаючи уваги на зміст та ідейний задум. На середніх рівнях – виражений елемент репродуктивності.

3. Високий рівень: дається конкретний аналіз естетичних якостей об'єкта спостереження, ідейно-художніх достоїнств твору мистецтва. Обґрунтована естетична оцінка з позиції гуманістичного естетичного ідеалу, характеризується яскраво вираженим творчим переходом.

Таким чином, естетичні якості особистості становлять складне поняття – естетична культура.

Також хотілося б відзначити, що за своїм змістом естетична культура особистості багато в чому збігається з естетичною культурою суспільства, відрізняючись при цьому суб'єктивністю осмислення й вираження, домінуванням тих чи інших естетичних цінностей, спрямованістю.

Внутрішнім механізмом естетичної культури є функціонування естетичної свідомості особистості, спрямованість якої виражається в системі естетичних ставлень до різноманітних об'єктів середовища через механізм сприйняття, переживання, цінностей, поглядів, суджень.

З рівнем естетичної культури пов'язуються можливості адекватної орієнтації особистості в різній системі естетичних і художніх цінностей, відповідної мотивації її естетичної позиції по відношенню до них, що залежить у свою чергу від таких характеристик:

- розвиненість образного мислення;
- сформованість навичок аналізу художніх і естетичних явищ, у єдності феноменальних (зовнішніх) і змістових характеристик (внутрішніх параметрів, емоційної чуйності тощо).

Почуття прекрасного лежить у підґрунті смаку. Саме від нього залежить судження останнього. Проте, якщо ці судження, незважаючи на їхнє індивідуальне джерело, містять у собі принципи всезагальності, що надає їм

безмежну достовірність, то цей принцип всезагальності має бути притаманним самому естетичному почуттю. Кант вважав, що почуття задоволення викликається всезагальною доцільністю, яка існує суб'єктивно як форма апіорного принципу свідомості та об'єктивно – як чиста форма предмета. Таким чином, естетичне почуття або почуття задоволення є усвідомленням доцільності предмета. Однак остаточне вирішення цього питання ще й донині має дискусійний характер. Усупереч відомому латинському прислів'ю – «про смаки не сперечаються», скажемо: сперечались і досить жваво сперечаються. Визнання права особи на індивідуальний смак, з одного боку, і незгоди прийняти чужу естетичну оцінку, з другого? Відразу обмовимося: у житті є сфера, де про смаки справді не сперечаються, бо сперечатися було б нерозумно. Але це сфера чисто фізіологічного відчуття – що смачно, а що несмачно. Це скоріше не смак, а вподобання, якому надається перевага: солодкому чи солоному, гіркому чи кислому, холодному чи гарячому тощо. Такі характеристики предметів не мають суспільного змісту, а тому й не торкаються інтересів іншої людини. Зовсім інше – смак естетичний. Він також глибоко індивідуальний, однак належить зовсім до іншої сфери – сфери суспільної, соціальної.

Якщо говорити про відсутність естетичного смаку, то це передусім прояв всеядності, тобто прийняття людиною будь-яких загальноновизнаних естетичних і культурних цінностей. Всеядність якраз характеризує недостатність особистого ставлення до світу, нездатність відібрати з багатств культури ті цінності, які найбільшою мірою розвивають, доповнюють, шліфують природні нахили, сприяють культурному, моральному, професійному вдосконаленню особистості.

Естетичний смак є своєрідним почуттям міри, умінням знаходити необхідну достатність в особистому ставленні до світу культури й цінностей. Наявність естетичного смаку проявляється як відповідність внутрішнього і зовнішнього, гармонія духу та соціальної поведінки, соціальної реалізації особистості. Часто естетичний смак зводять лише до зовнішніх форм його прояву. Наприклад, розглядають смак як здібність людини дотримуватися моди як у вузькому, так і в ширшому розумінні. Тобто смак зводять до вміння модно вдягатися, відвідувати модні виставки та спектаклі, знати про останні літературні публікації. Звичайно, все це не суперечить формам об'єктивації смаку, наскільки глибока гармонійна сполука духовного багатства особи з відповідністю її соціального прояву. Адже особистість, яка володіє естетичним смаком, сліпо не додержується моди, а у випадку, коли модний одяг нейтралізує, деформує її індивідуальні особливості, вона сміливо може стати старомодною або нейтральною до моди. У цьому і проявляється її естетичний смак. Ще більшою мірою вибірково він може бути щодо форм поведінки і спілкування. Саме тому створити правдиве уявлення про людину можна

лише за умов спілкування або спільної праці. Уміння людини послідовно та цілеспрямовано розвивати й культивувати особисті соціокультурні властивості через відбір та засвоєння певних культурних цінностей і є індивідуальним естетичним смаком.

Ще більшою мірою сюди можна віднести спотворений смак. Йдеться саме про смак, оскільки мається на увазі усвідомлене уподобання і пристрасть. Аналіз літератури свідчить, що існують декілька поглядів на об'єктивні критерії смаку. Частина вчених вважають судження смаку суб'єктивними і на цій підставі відкидають необхідність пошуку об'єктивного критерію якості смаку. Проте більшість дослідників вважають, що ані релятивізм щодо смаку, який визнає всі смаки правомірними, ані догматизм, який вимагає чітких правил і нормативів доброго смаку, не здатні вирішити це складне питання. Адже добрий смак є таким самим багатоваріантним, як і поганий, тобто смаки різноманітні та мінливі, вони можуть існувати в численних варіантах. Та все ж їх можна відрізнити один від одного, оскільки існують об'єктивні критерії смаку.

Естетичний смак, як уже підкреслювалося, – це оцінка дійсності згідно з естетичними почуттями, потребами, інтересами та світоглядом людини. Отже, естетичний смак є єдністю об'єктивного і суб'єктивного, тобто в судженні смаку знаходять відображення не тільки якості предмета, що сприймається, а й якості суб'єкта, що сприймає. У ньому відбивається своєрідність почуттів, інтелекту, культури суб'єкта, його освіченість, соціальний стан. Судження про смак спирається на своєрідний інтелектуальний механізм, який ґрунтується на творчій уяві, що дає змогу сприймати образ «цілого» (предмета, явища, процесу), не піддаючи його логічному розчленуванню, аналітичному опрацюванню розумом. Тобто механізм естетичного судження, або судження смаку, то є специфічна форма пізнання, що дає змогу через розвинуте естетичне почуття пізнавати явища дійсності, які ще не пізнані наукою, не формалізовані, тобто не виражені в понятті, формулі, категорії. Іншими словами: естетична інтуїція (творча уява) є особливим інтелектуальним процесом, який ґрунтується на розвиненій людській чуттєвості й дає змогу їй правильно, об'єктивно (щодо людських потреб) сприймати навколишній світ.

На базі конкретних естетичних знань, сприйняття, почуття, ідеалів, суджень і понять формується «естетичний смак», під яким розуміємо стійке емоційно-оцінне ставлення людини до прекрасного, що носить вибіркового характер. У відповідності з особливостями розвитку й виховання в кожній людини виробляється свій особистий смак у тій чи іншій галузі (коли говорять про ту чи іншу людину, що вона зі смаком одягнута, що має свій смак у музиці, літературі, хореографії, образотворчому мистецтві тощо.).

Сприйняття мистецтва – це складний феномен естетичних здібностей кожного, що потребує найуважливішого ставлення до нього, постійного й копіткого плекання. Адже може трапитися – і, на жаль, таке буває нерідко, що і під тиском грубого меркантилізму і втрати нахилу до спілкування з мистецтвом відбувається запускання дарованого людині самою природою прагнення до прекрасної гармонії мистецтва. На цю властивість звертав увагу Л. Виготський у відомій праці «Психологія мистецтва». Зняти протистояння – у цьому полягає сутність мистецтва. Гармонія знімає хаос випадкового. У симпатії й співпереживанні – катарсичне зняття страждання. В ідеальному – зняття протистояння реальним стихіям. У цьому відношенні однаково важливі і гармонійне, і трагічне, і комічне досягнення хореографічної мети. У мистецтві остаточно безапеляційна відповідь поступається місцем незавершеності естетичного пізнання у формі збудження передчуттів, інтуїтивного здогаду, асоціацій знання й позасвідомого, ще не знаного переживання. Сприйняття мистецтва, наслідуючи процес його творення, потребує виняткової психічної та інтелектуальної мобілізації, зібраності в думках й уяві. Міра ідентифікації сенсу твору та його розуміння у сприйнятті не є чимось абсолютним і однозначним.

Своєрідним різновидом і домінантою естетичної культури особистості (якщо враховувати особливу значущість мистецтва в житті суспільства й людини), є її художня культура, рівень якої залежить від ступеня художньої освіченості, широти інтересів у сфері мистецтва, глибини його розуміння і розвиненої здатності адекватної оцінки художніх достоїнств творів.

Міра вираження цих навичок, здібностей і потреб у діяльності та поведінці особистості якраз і характеризує рівень її естетичної культури.

Найбільш значимо він реалізується в духовно-змістовному спілкуванні людей, через їх участь у різних формах соціальної творчості.

Більше того, саме в цій неоднозначності для сприйняття зберігається й набуває чинності повнота змісту художнього тексту. У цьому випадку присутній релятивний момент. Він становить одну з найважливіших зумовленостей естетичного сприйняття взагалі. Увесь потенціал мистецтва може бути залучений до формування і розвитку людської особистості. Але для цього суспільство мусить бути зацікавленим саме в такому його використанні, а не тільки для розваг або маніпулювання суспільною свідомістю.

Повна відсутність естетичної і художньої культури означала б те, що в людини почуття настільки нерозвинені, що вона взагалі не може відрізнити красу від потворності, абсолютно нездатна ані відчувати насолоду від краси (і відразу до неподобства), від художніх цінностей, ані створювати що-небудь мало-мальськи естетично або художньо цінне. Отже, такий стан неможливо з тих пір, як людина стала людиною.

Це може бути діяльність, яка спрямована на:

- організацію естетики середовища, у якому живе, вчиться, працює, відпочиває людина;
- розвиток творчих здібностей особистості в галузі музики, образотворчого мистецтва, літератури, хореографічного мистецтва, театральних занять, уяви, образного мислення, фантазії;
- пропаганду мистецтва, естетичних ідеалів (концертна, лекторська діяльність та ін.);
- самоосвіту й самовиховання з метою духовно-естетичного збагачення особистості.

Справді, людина, якій властиве почуття естетичного смаку, вирізняється з-поміж інших певною завершеністю, цілісністю, тобто є не тільки людським індивідом, а й особистістю.

Різниця полягає в тому, що поза індивідуальними ознаками – стать, вік, зріст, колір волосся й очей, тип психіки – особистість володіє також індивідуальним внутрішнім духовним світом, який визначається певними соціальними цінностями та вподобаннями. Цінність кожної особистості і полягає саме в її неповторності, своєрідності. Значною мірою це досягається тим, що в процесі формування на особистість впливає неповторний комплекс культурних цінностей і духовних орієнтацій. Отже, створюється унікальність умов формування кожної людини. І естетичний смак при цьому стає не тільки інструментом творення такої унікальності, а й засобом її об'єктивації, суспільного самоствердження.

Естетичний смак називають «органом духовної культури» людини, тому що він дозволяє людині відрізнити справжню красу від фальшивої красивості, бачити несмак у мистецтві, житті. Естетична діяльність. Виховання людей, здатних правильно розуміти прекрасне й жити за законами краси, – мета естетичного виховання. Тому естетична діяльність – важливий компонент змісту естетичної культури особистості.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Відомо, що природа мистецтва вимагає постійного й абсолютного дотримання в ньому інтерпретаційної свободи, навіть абстрагованості, що виключає надмірну деталізацію тих чи інших конкретних розшифрувань; це є також прерогативою, так би мовити, змістової свободи.

Адже справжній масштаб величі мистецтва розкривається тільки тоді, коли воно стає силою реальною. А такою силою воно є лише в діяльності особи, суспільства, що створюють гармонію світу й людини, природи і культури.

Таким чином, *естетична культура особистості* означає єдність естетичних знань, переконань, почуттів, навичок та норм діяльності й поведінки. У духовній структурі особистості сукупність цих складових виражає міру освоєння нею естетичної культури суспільства, одночасно

визначаючи також і міру можливої творчої самовіддачі. *Естетична і художня культура* становлять цілісну систему. Тісний їх взаємозв'язок забезпечує ефективність процесу культурного формування особистості, а також естетичного смаку.

Тобто, *естетичний смак* не є природженою властивістю людині. Це соціальна, духовна якість людини, що формується, як і багато інших соціальних якостей, у процесі виховання та навчання людини. Естетичний смак є однією з найважливіших характеристик особистого становлення, що відбиває рівень самовизначення кожної окремої людини. Таким чином, *естетичний смак* не зводиться до здатності естетичної оцінки, оскільки не залишається на самій оцінці, а завершується присвоєнням або запереченням культурної естетичної цінності. Тому вірніше буде визначити *естетичний смак* як здатність особистості до індивідуального відбору естетичних цінностей, а тим самим до саморозвитку й самовиховання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Боров, Ю. Б. (1981). *Эстетика*. М.: Политиздат [Borev, Yu. B. (1981) *Aesthetics*. M.: Politizdat].
2. Бех, І. Д. (2006). *Виховання особистості: Сходження до духовності*. К.: Либідь [Bech, I. D. (2006). *Upbringing the Personality: Climbing to Spirituality*. K.: Lybid].
3. Верб, М. А. (1981). *Эстетические потребности и духовное развитие личности*. М.: Знание [Verb, M. A. (1981). *Aesthetic Needs and Spiritual Development of the Person*. M.: Znaniie].
4. Зязюн, І. А. (1976). *Естетичний досвід особи; формування і сфери вияву*. К.: Вища школа [Ziazun, I. A. (1976). *Aesthetic Experience of the Person; Formation and Spheres of Appearance*. K.: Higher School].
5. Кияненко, Н. І. (1977). *Сущность прекрасного*. М.: Молодая гвардия [Kyiaenko, N. I. (1977). *The Essence of the Beautiful*. Moscow: Young Guards].
6. Каган, М. С. (1997). *Эстетика как философская наука*. СПб.: Петрополис [Kahan, M. S. (1997). *Aesthetics as a Philosophical Science*. St. Petersburg: Petropolis].
7. Канарский, А. С. (1979). *Диалектика эстетического процесса: Диалектика эстетического как теория чувственного познания*. К.: Вища школа [Kanarskii, A. S. (1979). *Dialectics of the Aesthetic Process: Dialectics of Aesthetic as a Theory of Sensory Knowledge*. K.: Higher School].
8. Липский, В. Н. (1987). *Эстетическая культура и личность*. М.: Знание [Lipskii, V. N. (1987). *Aesthetic Culture and Personality*. M.: Znaniie].
9. Лосев, А. Ф. Эстетика. *Философская энциклопедия*. Т. 5. С. 577 [Losev, A. F. *Aesthetics. Philosophical Encyclopedia*. Vol. 5. P. 577].
10. Сисоева, Л. С. (1973). *Эстетическая потребность и эстетическая ценность*. Томск [Sisoieva, L. S. (1973). *Aesthetic Need and Aesthetic Value*. Tomsk].
11. Коников, И. А. (Ред.) (1996). *Эстетическая культура*. Москва [Konikov, I. A. (Ed.) (1996). *Aesthetic Culture*. Moscow].

РЕЗЮМЕ

Деревянко Оксана. Принципы развития эстетического вкуса в воспитании личности ребенка.

В статье определяются компоненты развития вкуса в воспитании личности ребенка. На основании анализа научной литературы выясняется содержание понятий «эстетическая культура» и «художественная культура». Определяются основные принципы понятие «эстетический вкус». Анализируются критерии, на основании которых определяются уровни и динамика эстетического восприятия, предлагаются: адекватность воспринимаемого объекта, соотношения интеллектуального и эмоционального, целостность.

Ключевые слова: младший школьник, воспитание личности, эстетическая культура, художественная культура, эстетический вкус, эстетическая культура личности.

SUMMARY

Derevianko Oksana. Principles for the development of aesthetic taste in the upbringing of the child's personality.

The article defines the taste development components in the development of children's personality. Under the authority of scientific literature analysis the author explicates contents of aesthetic culture and artistic culture. The main principles of the concept of aesthetic taste are studied. The author analyses the criteria that study the level and dynamics of aesthetic perception, and the author suggests the adequacy of the perceived object, the ratio of intellectual and emotional integrity.

Ukraine entered the third century as an independent country. For its development and achievement of a proper standard of living, the standards of European countries it is needed to understand its own identity, an objective assessment of the national culture and the ways of its further development. In this regard, the reform of the Ukrainian school, in particular the system of aesthetic education and upbringing of pupils, has great importance.

In the national doctrine of the development of Ukraine's education in the 21st century, the formation of aesthetic tastes in the younger generation in the process of education and upbringing, organization of artistic activity is of paramount importance.

In the various political and economic transformations that Ukraine experienced when the perception of the world and the place of man in it was changing, as never before the question arose about the role of anesthetizing the life of society, the integration of Ukrainian culture in the world culture and the influence of the world culture on the Ukrainian culture, which in general is expressed in strengthening the impact of beauty on all aspects of society's life. After all, the aesthetic culture as a social norm in the assessment of beauty expresses the ability of a person to perceive and evaluate objects and phenomena of reality from the point of view of their aesthetic and humanistic expediency, acting on the one hand as a means of regulating aesthetic human activity, and on the other hand as a means of knowledge of beauty. Aesthetic culture is defined as the spiritual quality of the individual, through which spiritual-creative, emotional-figurative perception and aesthetic assessment of the world are carried out. Culture does not only reflect the modern aesthetic norms, but also lays the foundations of a civilized attitude of man to the world.

Key words: junior schoolchildren, education of the individual, aesthetic culture, artistic culture, aesthetic taste, aesthetic culture of the personality.

УДК 821.161.2:37.015.3:159.937

Валентина Захарова

Сумський державний педагогічний

університет імені А.С. Макаренка

ORCID ID 0000-0002-8727-9969

DOI 10.24139/2312-5993/2017.06/177-187

РОЛЬ СПРИЙМАННЯ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ У ПРОЦЕСІ ЙОГО РЕАЛІЗАЦІЇ

Мета статті – визначити місце та роль сприймання художнього твору у процесі його реалізації в літературній освіті учнів загальноосвітніх навчальних закладів. У статті розглядається процес сприймання як необхідний етап у роботі над текстом художнього твору в літературній освіті учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Проаналізовані чинники адекватного сприймання тексту художнього твору. Особлива увага приділена ролі процесу сприймання художнього твору під час його реалізації на уроці літератури. Застосування теоретичних та емпіричних методів наукового пошуку і глибоке опрацювання психолого-педагогічної, літературознавчої, методичної літератури з проблеми дослідження дозволило зробити низку переконливих висновків про пріоритетну роль сприймання тексту серед інших форм роботи під час вивчення художнього твору на уроках української літератури. Метод спостереження за процесом аналізу твору дав можливість виділити фактори адекватного сприймання тексту літературного твору.

Ключові слова: художній твір, сприймання, текст, урок української літератури, літературна освіта учнів, письменник.

Постановка проблеми. Пізнаючи твір, читач прагне зрозуміти порушені в ньому проблеми, особливості їх авторського бачення та вирішення, художню специфіку твору. У науковців, які займаються розробкою теоретичних основ аналізу художнього твору, є специфічний термін «розкодування», що мислиться як мистецтво, в основі якого, на переконливу думку В. Марка, лежить готовність читача поцінювати художність твору і «ґрунтується на знанні теоретичних операцій, тексту, а також на здібностях дослідника, його здатності «чути» текст у цілості й найдрібніших складниках, що творять певну систему й перебувають у постійній взаємодії» [7, 7]. Процес «розкодування», на наш погляд, розпочинається на вступних заняттях із вивчення художнього твору на уроках української літератури загальноосвітнього навчального закладу.

У літературознавстві і в методиці навчання української літератури нині немає єдиного підходу до аналізу художнього твору, а отже, і до його сприймання. Алгоритм сприймання художнього тексту пов'язаний із феноменом літературного твору, що зумовлений органічною взаємодією самої структури художнього тексту та структури літературного твору. Тому смисл художнього твору може розкриватися тільки у процесі його сприймання безпосередньо читацькою свідомістю, коли відбувається

незворотній процес духовно-естетичної комунікації. Адже в ланцюжку «автор – текст – читач» саме останньому компонентові випадає роль завершувати процес художньої комунікації, коли картина світу, подана в інтерпретації письменника, якнайповніше відкривається досліднику.

Письменник, працюючи над твором, розраховує на адекватне його сприйняття читачем. Усе в літературно-художньому творі – зображально-виражальні засоби, образна система, жанрово-композиційні особливості – проектується на реципієнта, яким є читач (учень, студент). Фізичною основою сприймання визначаємо всю структуру літературно-художнього твору, що забезпечує безпосереднє спілкування з реципієнтом. Своїм твором письменник збуджує відповідні емоції в читача, викликає в нього співпереживання, активізує уяву і мислення, у такий спосіб намагається донести до нього творчий задум.

Оскільки майже на кожному уроці літератури та практичному занятті з історії української літератури учням та студентам доводиться аналізувати художній твір (епічний, ліричний, драматичний), процесу сприймання твору відводимо належну увагу. Сприймання в методиці навчання літератури розглядаємо як безпосередній контакт читача-дослідника з художнім твором, у результаті чого має з'явитися повноцінне осмислення твору мистецтва та емоційно-естетичне осягнення досвіду автора як суто власного; це емоційно-естетичний суб'єктивний процес осягнення літературно-художнього твору читачем. Порушена в публікації проблема актуально звучить нині на сучасному етапі літературного розвитку молоді в умовах імплементації Концепції «Нова українська школа».

Аналіз актуальних досліджень. Проблема сприймання творів літератури є предметом посиленої уваги літературознавців, психологів, педагогів. Свого часу естетика Канта будувалася не стільки на основі вивчення літературного об'єкту, яким бачиться твір, скільки на визначенні природи його сприймання. Цим пояснюється той факт, що у вченні філософа пріоритетне значення відводилося категорії смаку, бо це поняття складало фундамент рецепції людської особистості. У другій половині XIX століття сприймання стає однією з вагомих складових спочатку психологічних, а пізніше й літературознавчих студій. Завдяки завжди особливим психічним актам осягнення прочитаного змісту досягається осмислене вирішення тієї чи іншої проблеми.

У галузі психології художньої творчості фундаментальними є дослідження О. Никифорової, О. Органової. Оптимально до розкриття порушеної проблеми підійшли науковці А. Градовський, С. Кондратюк, А. Лісовський, С. Пультер, В. Халін. Більшість наукових розвідок присвячено питанню формування художнього сприймання особистості, і лише окремі з них стосуються аспектів сприймання літературного твору. Вагомий внесок зробили сучасні методисти та літературознавці, серед них чільне місце

посідають імена П. Білоуса та В. Марка [1; 2; 7], які досить плідно вирішували порушену в публікації науково-методичну проблему. Однак малодослідженим залишається питання ролі сприймання тексту під час його аналізу на уроках української літератури.

Аналізуючи стан викладання української літератури, методисти та вчителі-словесники порушують нагальну проблему сучасного коментування художніх творів на уроках літератури. Ніхто не буде заперечувати, що нині потрібні нові підходи й методики інтерпретації художніх творів. Назріла потреба ґрунтовного дослідження цілісності у вивченні літературного твору як головного чинника впливу на адекватність його сприймання читачами.

Мета статті – визначити місце та роль сприймання художнього твору у процесі його реалізації в літературній освіті учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

Методи дослідження. Застосування теоретичних методів наукового пошуку, зокрема, глибоке опрацювання психолого-педагогічної, літературознавчої та методичної літератури з проблеми дослідження дозволило зробити низку переконливих висновків, зокрема, про пріоритетну роль сприймання тексту серед інших форм роботи під час вивчення художнього твору на уроках української літератури. Серед емпіричних результативно був застосований метод спостереження за процесом аналізу твору, що дало можливість виділити фактори адекватного сприймання тексту літературного твору.

Виклад основного матеріалу. Матеріалом для сприймання є кращі твори літератури, на основі яких виявляється національна своєрідність шляхів розвитку художньої культури, які здатні виробити в молоді кращі християнські чесноти й навчити жити у складному та суперечливому світі, гідно поціновувати кращі культурні надбання українського народу. Вивчення творів високої художньої вартості спрямовується передусім на задоволення пізнавально-естетичних потреб формування в читача уявлень про місце та значення художнього твору в житті людини, на здійснення повноцінного сприймання та гідного поціновування художніх творів. Саме уроки української літератури мають великі потенційні можливості для повноцінного сприймання твору мистецтва, адже література як вид мистецтва впливає на почуттєвий світ особистості, виробляє її естетичні смаки, формує світогляд, загальнолюдські риси характеру засобами художнього слова.

Складний психічний процес сприймання літературного твору окреслюють відомою формою «автор – твір – читач», яка дає можливість стверджувати, що твір «відбудеться», коли його адекватно сприйме читач, який водночас виконуватиме роль співтворця твору. У процесі сприймання читач репродукує твір, адже мимоволі перебуває у творчому процесі.

Сучасний літературознавець В. Марко переконує, що в літературознавчій практиці користуються термінами «текст» і «твір», розрізнення яких «не завжди є належно усвідомленим» [7, 7]. Твір є одиницею буття художньої літератури, яку слід розкодувати досліднику, застосовуючи різні технології аналізу. Тільки в результаті копіткої роботи над текстом художнього твору можуть привідкриватися багатства його художньої форми та неповторність змісту, що, у свою чергу, формуватиме читацькі інтереси та високу духовність читача.

Слід окреслити передумови повноцінного сприймання художнього твору. В. Марко виділяє декілька таких чинників, називаючи їх «умовами успішного осягнення твору» [7, 8]. Серед них – розуміння естетичної природи слова, фактичні знання з теорії аналізу твору, володіння знаннями та вміннями знаходити основні складники змісту та форми, філологічні здібності в роботі з твором, у якому, на думку дослідника, «реалізується загадкова енергія слова, творча сила фантазії письменника» [7, 8].

Сучасний літературознавець та методист П. Білоус, розглядаючи проблему адекватності сприймання художнього твору, пов'язує його із психологічними, соціокультурними та інтелектуальними чинниками й зазначає, що адекватність сприймання художнього слова «полягає в тому, щоб сприймати літературу як літературу – «світ художніх образів», «ілюзію дійсності», створену дійсність «авторською уявою та фантазією» [1, 79]. Водночас і П. Білоус, і В. Марко [1; 7] вказують на збережені в часі намагання окремих поціновувачів художньої літератури використовувати художнє слово як дієвий засіб виховання та пропаганди, що, у свою чергу, шкодить адекватному сприйманню твору.

П. Білоус називає та обґрунтовує чотири фактори, які впливають на адекватність сприймання художнього твору [1]. Найбільше уваги дослідник приділяє естетичному досвідові, що супроводжує читача впродовж усього життя, тим самим розвиваючи естетичні почуття та вдосконалюючи естетичні смаки. Шкільні програми з української літератури прямо вказують на провідну мету літературної освіти – засобами художнього слова формувати почуття прекрасного, розвивати естетичні смаки молодого покоління. Другим фактором, що його обґрунтовує П. Білоус, є загальна культура читача. На думку науковця, чим вищою є загальна культура читача, тим повноціннішим буде сприймання твору, тим стійкіший буде інтерес до його змісту.

Розглядаючи завдання літературної критики, Т. Еліот називає «два способи зацікавити слухачів яким-небудь твором: дати їм добірку найголовніших фактів про його створення, побудову, контекст або вихлюпнути сам твір на них так, щоб вони не встигли налаштуватися проти нього» [5, 93]. Такі методичні рекомендації визнаного критика вважаємо

досить слухними та результативними, здатними активно впроваджуватися в навчально-виховний процес.

Третім чинником, що визначає адекватність сприймання художнього твору, П. Білоус називає мотиви звернення до нього, серед яких – «пізнавальний інтерес, пошук емоційної розрядки, гедоністичний мотив (втіха, насолода від мистецтва), приємне дозвілля, «втеча» від дійсності в ілюзорний світ (віртуальну реальність), задоволення естетичних смаків» [1, 80]. Саме мотив звернення керує, на думку П. Білоуса, художнім сприйманням, переростаючи в мотив сприймання.

Г.-Е. Лессінг у праці «Лаокоон, або Про межі малярства і поезії», розрізняючи живопис і літературу як види мистецтва, розмірковує про психо-емоційний стан, що його може викликати художній твір, адже «поет не тільки хоче, щоб його зображення було ясне й чітке, – адже цим задовольняється й прозаїк; поет прагне зробити думки, які він викликає в нас, такими яскравими, щоб нам здавалося, ніби ми дістаємо справді чуттєве уявлення про змальовані події, і щоб в ту мить ми зовсім забули про засіб, яким він користується... Однак поет повинен завжди змальовувати...» [6, 54]. Створений таким чином психо-емоційний настрій здатен ввести читача у співтворчість, яка є запорукою розуміння та розкодування художнього твору через процес активізації творчої уяви і фантазії. На цьому етапі актуальними залишаються завдання літературної освіти, реалізація яких веде до формування переконаності в дотриманні «споконвічних морально-етичних імперативів», до пошуку «справжніх духовних цінностей із позиції гуманістичної етики» [3, 11], зрештою, уроки літератури будуть вчити, «як цінувати справжні почуття й відстоювати їх» [3, 11].

У психологічній науці давно доведено, що під час взаємодії об'єкта сприймання, яким бачиться художній твір, із суб'єктом, яким уявляється учень-дослідник, виникає своєрідне естетичне відношення, у процесі якого виявляється естетична цінність першого, і об'єкт сприймання – твір – починає стверджувати себе як мистецьке явище. Цією тезою беззаперечно має послуговуватися вчитель-словесник, який готується до уроку первинного сприймання тексту художнього твору, продумуючи алгоритм введення учнів у художню тканину мистецького явища, яким є літературний твір, і застосовуючи відповідні форми роботи.

Процес сприймання твору має свою специфіку, що відрізняє його від сприймання предметів матеріального світу і представляє собою складний багатогранний перебіг, що включає появу творчої діяльності реципієнта, у результаті чого з'являється власна інтерпретація під впливом набутого життєвого досвіду, сформованих естетичних смаків та рівня літературного розвитку. Водночас у реципієнта виникає такий психо-емоційний стан, який хотів викликати автор, створюючи свою художню одиницю, з'являються переживання, якими жив письменник у момент написання мистецького твору.

Досить переконливим і важливим чинником, що формує адекватність сприймання школярами художнього твору, є професійні знання та методичні вміння і навички вчителя, який проводить урок літератури. Високий учительський професіоналізм та методична вправність служать міцною запорукою повноцінної підготовки учнівського колективу до подальшої роботи над текстом художнього твору. Педагогічний досвід та творче бачення проблеми спроектовують сприймання таким чином, щоб забезпечити адекватність розуміння, на основі чого може виникати співтворчість учнів.

Сприймаючи твір чи літературний персонаж, читач спочатку звертає увагу на поодинокі розрізнені явища, які будуть об'єднані під спільним знаменником, що в сукупності пізніше становитимуть певну систему, яка дасть можливість досліднику зробити конкретні узагальнення та підбити підсумки. Г.-Е. Лессінг пропонує провести подібну паралель із досягненням конкретного уявлення в повсякденному житті: «Спершу розглядаємо нарізно її частини, далі шукаємо зв'язку між тими частинами, а вже наостанці сприймаємо цілість. Наші почуття виконують ці різні операції так навдивовижу швидко, що вони зливаються для нас ніби в одну, й така швидкість, безумовно, потрібна, щоб ми могли скласти собі уявлення про цілість, яке і є наслідком наших уявлень про окремі частини та про їхній взаємозв'язок» [6, 54]. Називаючи часову послідовність цариною поета і відводячи живописцю простір, філософ підсумовує свої спостереження: «Те, що око схоплює відразу, поет переказуватиме нам повільно, одне по одному. ... з цих рис ми маємо скласти собі уявлення про цілість» [6, 54]. Пізніше в результаті скрупульозного аналізу учні під керівництвом учителя-словесника поєднують розрізнені поняття про аналізований текст у єдине ціле.

У процесі сприймання читач отримує інформацію, закладену автором літературного твору, водночас здійснюючи аналіз окремих художніх одиниць, пізнає те нове, що виходить за межі відображеного у творі, відповідно до свого життєвого досвіду та загального культурного рівня. На основі актуалізації життєвих вражень з'являються нові знання та виробляються нові вміння і навички. Отримана зовнішня інформація переломлюється у свідомості реципієнта і через механізм емоційно-сміслових асоціацій пробуджує нові смислові елементи літературного твору.

Стимуляторами активності в компонентах сприймання виступають співпереживання та співтворчість. Тому так важливо виробляти ці психічні процеси в учнів ще на початку їх літературного розвитку. Співпереживання та співтворчість ми розглядаємо як органічно нероздільні та взаємопов'язані, взаємозумовлені психічні процеси, що разом під спільним знаменником здатні виражати особливе емоційно-сміслові відношення до художньої дійсності, створеної пером майстра художнього слова.

Як психічний пізнавальний процес, пізнання у процесі вивчення літературного твору передбачає, окрім співпереживання та співтворчості,

включення мислення, уяви та емоцій, які в подальшому забезпечать побудову перцептивного образу на якісному рівні. Повноцінність сприймання читачем художнього твору досягається тоді, коли в його свідомості зримо постають зображені автором картини, взаємопов'язаний комплекс подій, художніх образів, компонентів твору, що вимагають залучення розвиненої уяви.

Отже, усвідомлення художньої літератури відповідно регулюється інтелектуальною та емоційною сферами людини. Тому сприймання є не тільки своєрідним спілкуванням із літературним твором, а й відкриттям нового в житті, пізнання самого себе, отримання емоційної насолоди від читання, вироблення стійкого інтересу до літератури взагалі.

Сприймання тексту художнього твору потребує великої праці, зусиль, адже первинні уявлення про твір слід об'єднати, щоб отримати якісну картину – завершену думку про твір. Нерідко первинні уявлення про твір здатні губитися в читацькій пам'яті, «тоді якого зусилля, якого напруження треба, щоб відновити в пам'яті всі ті враження такими самими яскравими і в такій самій послідовності, щоб ще раз, хоч уже й не так швидко, обміркувати їх і, нарешті, скласти собі уявлення про цілість» [6, 54].

Навички спілкування мовою мистецтва є четвертим чинником, що позначається на адекватності художнього сприймання й передбачає введення читача в акт співтворчості, від якого залежить, урешті-решт, розуміння твору, що розглядається як специфічний психологічний процес. Такі навички та вміння формуються в результаті систематичного повторення розумових операцій, спрямованих на досягнення художньої тканини тексту.

Назвемо ще один, на нашу думку, переконливий чинник адекватного сприймання твору – інтерес (зацікавленість) і до вирішення порушених проблем, і комплекс художніх засобів, які цей зміст змогли оформити. Повністю цей чинник буде реалізований під час скрупульозної роботи над текстом художнього твору, зокрема у процесі його аналізу в єдності формальних та змістових компонентів, але окремі моменти художньої форми та змісту можуть бути розглянуті на етапі підготовки до сприймання твору. Вважаємо таку роботу ефективною та доцільною, оскільки вона проектує в подальшому очікувані результати.

Послугуємося тим, що процес сприймання розпочинається з чуттєвого сприймання саме художньої форми твору (комплексу зображально-виражальних засобів, системи образів тощо), що дає певний імпульс усьому цьому складному психічному процесу й викликає адекватну реакцію в читача. Навіть незначна, на перший погляд, художня деталь, здатна викликати у свідомості читача призабуті враження та уявлення, і в глибині свідомості розпочнеться процес сприймання як суто особистісний. Сучасна естетика і теорія літератури загострили увагу науковців на залежності характеру впливу художньо-літературного твору

від індивідуальних та психологічних особливостей реципієнтів, соціально-культурної епохи, крізь призму якої здійснюється сприймання.

Усі перераховані вище чинники діють у системі літературної освіти школярів під час підготовки до роботи над художнім твором. Перший урок монографічної теми або початок уроків вивчення невеликого художнього твору готують школярів до сприймання тексту. На цьому етапі роботи словесника слід реалізувати завдання уроку, яке полягає в підготовці учнів до роботи з текстом художнього твору. Іншими словами, учитель повинен забезпечити реалізацію всіх умов, за яких може відбутися повноцінне сприймання художнього твору.

В арсеналі вчителя української літератури знаходяться ефективні форми та методи роботи на етапі підготовки учнів до повноцінного сприймання художнього твору: історичний коментар про описану у творі епоху, вступне слово про цікаві моменти із творчої лабораторії письменника, застосування різних суміжних видів мистецтва – живопису, музики, театру, кінематографа, виразне художнє читання уривків із тексту, виразне читання поезій напам'ять, використання міжпредметних зв'язків тощо. Доцільне та продумане застосування цих та інших форм і методів роботи на першому уроці великої монографічної теми чи на початку уроку вивчення невеликого епічного твору (поезій) сприяють виробленню установки учнів на спілкування та подальше розуміння тексту, створення відповідної для цього психо-емоційної атмосфери, що забезпечить появу настрою, викликають нестримний інтерес до духовного творіння автора, потяг до прекрасного – спілкування з неповторним світом художніх образів, а також із письменником.

Художній твір, набуваючи своєї естетичної вартості під час сприймання та осмислення читачем у навчальному закладі, здатен виконати високу людинознавчо-виховну місію – «сіяти в душах дітей добро, правду, милосердя, очищати їх від скверни» [4, 3]. Адже сприйняття твору з наступним його осмисленням є тим вектором, що реалізує пріоритетне завдання предмета «українська література» – прилучити учнів до прекрасного засобами художнього слова. Прилучити молодь до художньої літератури означає не тільки сформувати зацікавлення, інтерес до неї, а навчити її переживати, відчувати, збагачуватися духовно після кожної зустрічі з художнім творінням письменника. На етапі підготовки учнів до сприймання тексту художнього твору словесник зможе реалізувати вказані завдання, засобами художнього слова виробить здатність сприймати високі ідеали, втілені у змісті, навчить жити і творити у світі духовних цінностей.

Таким чином, учнівське та студентське спілкування з літературним твором – складний психологічний процес, що розпочинається актом чуттєвого сприймання, який відрізняється від сприймання предметів

матеріального світу насамперед тим, що маємо справу з активізацією життєвих вражень, читацького досвіду, асоціативного мислення, уяви реципієнта, завдяки чому відбувається повноцінне осмислення художньо-естетичної дійсності твору, досягається співвідношення тексту й підтекстових компонентів, позицій автора, самого читача тощо.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. На уроці української літератури вчитель-словесник повинен забезпечити повноцінне сприймання учнями тексту художнього твору. В арсеналі вчителя – доцільні та ефективні форми й методи роботи, що сприятимуть підготовці школярів до аналізу тексту і водночас зможуть допомогти реалізувати виховний потенціал уроку української літератури в цілому. Від того, як належно сприйняли учні літературний твір, залежить успіх його повноцінного осягнення. Отже, сприймання літературного твору відіграє пріоритетну роль у процесі підготовки до його аналізу.

На подальше вивчення чекає проблема пошуку інноваційних форм та методів роботи з учнями на етапі їх підготовки до сприймання художнього твору. В умовах імплементації Концепції «Нова українська школа» застосування інноваційних методик під час сприймання тексту художнього твору є на часі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Білоус, П. (2011). Вступ до літературознавства. Київ: Видавничий центр «Академія» (Bilous, P. (2011). Introduction to literary studies. Kyiv: Publishing Center "Academy").
2. Білоус, П., Левченко, Г. Вступ до літературознавства. Київ: Видавничий центр «Академія» (Bilous, P., Levchenko, H. Introduction to literary studies. Kyiv: Publishing Center "Academy").
3. Владимірова, В. (2016). Художньо-рецептивна модель буття в романах Олени Печорної «Грішниця» й «Фортеця для серця». *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*, 19, 11-13 (Vladymyrova, V. (2016). Artistically receptive model of being in the novels of Olena Pechorna "Sinner" and "Fortress for the heart". *Scientific bulletin of the International Humanitarian University*, 19, 11–13.)
4. Волошина, Н. (1997). Вивчення української літератури в 5 класі. Київ: Педагогічна думка (Voloshyna, N. (1997). *Study of Ukrainian literature in the 5th grade*. Kyiv: Pedagogical thought).
5. Еліот, Т. (2001). Функції літературної критики. *Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст.*, 86–94. (Eliot, T. (2001). Functions of literary criticism. *Collection of the world literary critical thought of the twentieth century*, 86–94).
6. Лессінг, Г. (1965). Лаокоон, або Про межі малярства й поезії. Вступ до літературознавства. *Хрестоматія*, 51–56. Київ: Либідь (Lessinh, H. (1965). Laocoon, or About painting and poetry limits. *Introduction to literary studies. Reader*, 51–56. Kyiv: Lybid).
7. Марко, В. (2013). Аналіз художнього твору. Київ: Академвидав (Marko, V. (2013). *Analysis of artistic work*. Kyiv: Academic Publishing).

РЕЗЮМЕ

Захарова Валентина. Роль восприятия текста в процессе его реализации.

Цель статьи – определить место и роль восприятия художественного произведения в процессе его реализации в литературном образовании учащихся общеобразовательных учебных заведений. В статье рассматривается процесс восприятия как необходимый этап в работе над текстом художественного произведения в литературном образовании учащихся общеобразовательных учебных заведений. Проанализированы факторы адекватного восприятия текста художественного произведения. Особенное внимание уделено процессу восприятия художественного произведения во время его реализации на уроке литературы. Использование теоретических и эмпирических методов научного поиска и глубокое изучение психолого-педагогической, литературоведческой, методической литературы по проблеме исследования дало возможность сделать убедительные выводы о приоритетной роли восприятия текста в сравнении с другими формами работы в процессе изучения художественного произведения на уроках украинской литературы. Метод наблюдения за процессом анализа произведения помог выделить факторы адекватного восприятия текста литературного произведения.

Ключевые слова: художественное произведение, восприятие, текст, урок украинской литературы, литературное образование учащихся, писатель.

SUMMARY

Zakharova Valentyna. The role of perception in fiction and its interpretation.

There is an increased attention from literary critics, psychologists and teachers to the problem of perceiving fiction and its interpretation. The purpose of the article is to determine the place and role of perception in fiction during the process of its interpretation during literary education of students. The article outlines preconditions of full-fledged perception of fiction, among them – understanding of the aesthetic nature of the word, actual knowledge of the theory under analysis, possession of knowledge and skills to find the main components of content and philological abilities to understand fiction.

School curricula in Ukrainian literature directly point to the leading goal of literary education – to create a sense of beauty through the artistic word, to develop the aesthetic tastes of the younger generation. The higher the overall culture of the reader, the more valuable and stable the perception of the art and the interest in its content will be.

Teacher professionalism and methodological skillset provide a backbone of student readiness for further work with fiction and its interpretation. Pedagogical experience and creative vision of fiction interpretation design students' perception in such a way as to ensure the adequacy of understanding, with which the co-creation of students may occur. The teacher of Ukrainian literature can use various effective forms and methods of teaching: historical commentary, introductory speeches, the use of other types of art – painting, music, theater, cinema, etc.

Reasonable and thoughtful use of these and other forms and methods of teaching during the first lesson of a large monographic topic contribute to students' development and readiness for further understanding of the fiction, creating collaborative atmosphere.

In the process of this research, many theoretical methods were used. The study of psychopedagogical, literary and methodological literature allowed to make a number of conclusions, in particular, about the priority role of perceiving the essay while studying the artistic work during the Ukrainian literature lessons. We see this as a practical value of research. Among many empirical methods, the observation method during the analysis process was used. It made it possible to distinguish factors of students' adequate perception of the composition.

For further study, the problem of finding new methods of working with the students while training them for fiction interpretation still remains. With the implementation of "New Ukrainian School" concept, the use of modern technology during fiction interpretation remains a relevant question as well.

Key words: *fiction, perception, text, lesson of Ukrainian literature, students' literary education, writer.*

UDC 372.858

Dr Izabela Kiełtyk- Zaborowska,
The Jan Kochanowski University,
the branch in Piotrków Trybunalski,
the Institute of Pedagogical Sciences
ORCID ID 0000-0002-0343-044X
DOI 10.24139/2312-5993/2017.06/187-193

THE ROLE OF SCHOOL TRIPS IN INTEGRATED EDUCATION

Trips for children are a great form of revising and arranging information. Another attraction is in games and didactic puzzles using the knowledge of a child he or she acquired during a lesson. Literary education and nature, arts and music can be integrated and they all become a great asset for outings and trips. Trips which are one of the forms of activating children teach independence, team cooperation and respect for nature which is an indispensable element of our life.

It is emphasized that the development of a child is supported by various forms of activity provided by family, school environment and age-mates. The activities are enhanced by creative tasks fulfilled by a child in preschool and at early school stage. At all educational stages the trips seem to be the activity allowing children to acquire and revise knowledge. When we prepare children to leave school or preschool we teach them repeatable behavior. Not only do we introduce the topic of the trip but we also teach how to behave in the right way in a forest, botanical garden or a park. We also teach how to cooperate in a group, how to be independent and apprehensive.

When we organize a trip we teach children to become "a small explorer". Each season provides us with interesting observations and allows to see the changes in nature. We can also collect the "objects" which can be used at home, in preschools or at school to create something with children. The collected objects, e.g. chestnuts, acorns or leaves are a perfect material which can be used during arts or technical education. It allows children to create their own souvenirs, ornaments, albums or herbariums.

The descriptions of nature give an opportunity to verify them with reality which can be seen during the trips. Word puzzles help also to develop interests and sensibility. Another advantage is teaching the right patterns of behavior in nature.

It is concluded that school trips help the pupils to learn about the environment and the world around us. The activity that is fulfilled by creative tasks done by a child allows revising the acquired knowledge, facilitates the process of observation of nature and influences pro-ecologic behavior.

Key words: *natural science, integrated education, trips, out-of-door games and puzzles.*

Introduction. The issue discussed in the article is still actual when we take into consideration versatile development of a child, creating proper conditions for active and creative activity of a child and different perceptions of knowledge. Joining different areas of education: Polish, biology, music, art and technology, allows children to develop creatively, regardless of their conditions of development.

Analysis of relevant research. Various aspects described in the article are still actual. The problem is still being researched on the basis of scientific dissertations of the following researchers: H. Gardner [1], A. Kopik [4], M. Zatorska [4], I. Adamek [8, 11], I. Paško [10], M. Węglińska [12].

The aim of the article is to explain methodological rules of joint education in integrative teaching.

Results. The development of a child is supported by various forms of activity provided by family, school environment and age-mates. The activities are enhanced by creative tasks fulfilled by a child in preschool and at early school stage. At all educational stages the trips seem to be the activity allowing children to acquire and revise knowledge. When we prepare children to leave school or preschool we teach them repeatable behavior. Not only do we introduce the topic of the trip but we also teach how to behave in the right way in a forest, botanical garden or a park. We also teach how to cooperate in a group, how to be independent and apprehensive [13, p. 142–145].

“The program of a school trip should assume integration of various topics (...). During interdisciplinary trip integration of knowledge of several subjects takes place at the same time (...). It creates a favorable atmosphere to organize school trips. Many trips can be planned in such a way so that the reality could be analyzed and observed in various aspects taking into consideration several subjects and using empirical, oral and practical methods” [13, p. 142–143].

A wide kaleidoscope of possibilities allows to integrate environmental education, Polish language education, artistic and musical education. The interrelation of the discussed elements of education enhances the form of knowledge that is passed to the pupils.

The analysis presented below is supposed to answer the question: What is the role of school trips in versatile development and education of a child? How, by playing games and belles-lettres texts, can we improve the child's respect for nature and improve his or her ecological awareness?

Interdisciplinary trips.

Trips evoke curiosity, they develop empiricism and allow to perceive nature with all senses. The trips also open the children for the signs of nature and changing environment depending on the season, time of the day or atmospheric phenomena. Children recognize the chosen elements of ecosystem by touching, listening and observing.

The elements of nature and landscape which are described in literary works for children can be easily applied during short school trips or walks with young children. Such descriptions might also become the element of a play and entertainment for youngest children allowing them to recognize nature and to boost their interests and teach them the right patterns of behavior. The items facilitating the process of observation of nature are, for instance, interesting descriptions, picturesqueness, simple language, onomatopoeic words, humor and illustrations.

The texts which describe the most distant and picturesque parts of the country are Maria Konopnicka's *"Bad winter"*, *"Autumn"*, Jan Brzechwa's *"Mushrooms"*, *"A Fly"*, Julian Tuwim's *"Bird Radio"*, *"Mizzle"* or Danuta Wawilow's *"An Evening"* and *"A Tree"*. We can observe in those poems small and big inhabitants of close environment and get to know the weather changes.

The poems and books for children encourage them to search in surrounding them reality the described elements of nature. Adjusted to the perception of children they often join together the elements of both fantastic and realistic conventions and they help to understand difficult phenomena. They use stylistic means and, in a plastic way, they show the most meaningful features of the described "nature specimen".

In D. Gellner's text entitled *"A Lake"* young readers discover the beauty of a lake. The lake in the text is compared to a big flat and calamus and reed are compared to the walls. In a poem entitled *"Bushes"* the coming of winter was described in a funny way. The bushes while looking in a mirror discover that instead of leaves, they are covered with snow which creates a funny hair-do in their boughs.

In the poem *"Bird Radio"* by Tuwim the popular birds are described. A nightingale, a sparrow, a woodpecker or a cuckoo discuss the "bird country". They start to talk about most characteristic nature phenomena and sounds of the forest. They search for the answer to the question: *"what squeals in the grass, (...) and where the echo hides"* [9, p. 27].

Literature for young people due to its numerous topics and colourful descriptions evokes positive emotions connected with nature. We enrich the vocabulary of children and develop their observation skills and interests of "a young researcher" while using games, doggerels, and rhymes about nature. The full of colours pictures of nature can be used during a trip. The children are encouraged to search and discover new phenomena of surrounding them reality.

"(...) in tasks suggested to children there should be some activities which help to speak, read, write and count or inspire to creative expression and solution of various problems, including nature" [7, p. 40].

By meeting with nature a child learns to behave in a proper way in environment, a garden and in a forest.

In integrated education one should also pay attention to *“(...) the value of the developmental process of language competence by talking about the experience and scientific suggestions, and final conclusions”* [5, p. 3].

By observing, and later describing or discussing the observed phenomena the children encourage their language competence, enrich the vocabulary and learn how to create the right sentence constructions.

Literary texts for the youngest readers describe often the elements of nature and nature phenomena which can complement the observation methods, experiment or task methods. A child remembers and later searches for particular nature phenomenon which he or she knows from the discussed text. A child observes landscape, temperature, plants and animals, then he or she can check the living conditions of plants in close environment, for example, next to the kindergarten, in a park. Later on the child compares the literary picture he/she remembers with the realistic “phenomenon” observed during a trip [7, p. 55–65].

An important stage of education is to teach about the proper behavior in nature which is supposed to help to protect nature and even the smallest organism. We teach basic rules in harmony with ecology. We point how to behave not to destroy nature.

“The assumption of ecological education is shaping the aware attitude of children towards nature and environment, respect for various forms of life, the right attitudes towards nature and its protection” [8, p. 11–12].

The children might find interesting the games which teach how to behave properly in nature.

“Games teaching about nature fulfil a number of meaningful functions:

- *they encourage to have fun and experiment,*
- *they improve cognitive processes,*
- *they teach to cooperate and act,*
- *they help to shape pro-ecological attitudes and behavior,*
- *they develop interests, creative activities and independence,*
- *they shape ecological awareness”* [8, p. 29].

Using the suggested games allows to develop imagination of children, to teach them how to concentrate, and how to describe and name the selected elements of nature. In integrated education one must pay attention to the possibility of educating by, for instance, intermingling Polish language education, nature, arts, music and technical studies.

“Looking at the same fragment of reality from different angles we discover various features, we deepen understanding, we trigger different forms of activity at children and influence other spheres of his/her personality” [13, p. 143].

One of the suggestions is playing and games which can be done in a forest, in the playground or in a park.

“Who will find more” is the alphabet game. A teacher or children choose a letter, for example “k”. Children bring as many objects as possible beginning with letter “k” [8, p. 32].

Another game is called “I see something you cannot see”. The teacher enumerates a number... of characteristic features of particular object of nature: they describe shape, placement of the object, colour... (it is small, green). Children try to guess what the object is [3, p. 50].

A game called “forest concert” allows children to search for the objects in close environment which used in some way will make sound. It teaches perceptiveness, develops imagination and makes children aware of the fact that they can collect the objects of nature without destroying, picking or breaking them. They do not have to interfere with natural world to have fun [3, p. 27–29].

In each of the games one has to pay attention to the fact that children should also create puzzles for other children. Nature puzzles can be useful material on the basis of which a teacher or a parent can create puzzles for children which help to revise information, develop perceptiveness and imagination. Playing with puzzles allows revising letters, syllables and to create new words and enrich vocabulary. The puzzles integrate the elements of Polish language studies, nature, arts and music. Trying to solve the puzzles the children use knowledge acquired in preschool, school or during trips.

In puzzles for children we will find a number of texts describing nature phenomena or seasons.

“When you split the name “Tola” into two and then you switch the syllables

You will get the times of relax (...) LATO” (in Polish “summer”)(...)

“Who is the lady in gold, red, she paints orchards, she changes forests?

And when she leaves there is only snowy blizzard left (...)” – AUTUMN [14, p. 86, 63].

Another advantage of the puzzles for children is the possibility to illustrate their contents as they contain the most meaningful attributes of the described elements of nature. Children by playing and using their imagination are able to present their vision of the world of nature. In arts we can use their experience gathered during trips and outings and we can also encourage the children to develop their skills by various drawing techniques.

During the trips or outings children can listen to the park, forest or meadow. They learn to recognize and imitate the sounds creating their own music. The concentration and sensitivity help to discover the world of nature. Belles-lettres provides a number of texts which by using onomatopoeic words imitate the sounds of nature.

“Music is the sound of nature: whispering streams, buzzing trees, birds singing, wailing wind, “a concert” of dropping rain on a window and window sill (...)” [2, p. 53].

When we organize a trip we teach children to become “a small explorer”. Each season provides us with interesting observations and allows to see the changes in nature. We can also collect the “objects” which can be used at home, in preschools or at school to create something with children. The collected objects, e.g. chestnuts, acorns or leaves are a perfect material which can be used during arts or technical education. It allows children to create their own souvenirs, ornaments, albums or herbariums.

The descriptions of nature give an opportunity to verify them with reality which can be seen during the trips. Word puzzles help also to develop interests and sensibility. Another advantage is teaching the right patterns of behavior in nature.

“Beautiful and saint dimension of common existence of a man and nature is constantly confirmed by each inhale of fresh air and sip of water. It teaches humbleness, respect and compliance with everything that lives” [6, p. 104].

Conclusions. Summing up, school trips help the pupils to learn about the environment and the world around us. The activity that is fulfilled by creative tasks done by a child allows revising the acquired knowledge, facilitates the process of observation of nature and influences pro-ecologic behavior.

REFERENCES

1. Gardner, H. (2009). *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce*. MT Biznes Sp. z o.o., Warszawa.
2. Górniok-Naglik, A. (2000). Muzyka a rozwój małego dziecka. *Dziecko w świecie muzyki*. ed. Bronisławy Dymary, Oficyna Wydawnicza “Impuls”, (ss. 53–70). Kraków.
3. Hielscher, A. (2003). *Zabawy na postrzeganie w lesie. Dla dzieci w wieku od 3 do 12 lat*. WYDAWNICTWO „JEDNOŚĆ”, Kielce.
4. Kopik, A. Zatorska, M. (2014). Dziecko w świecie... wielu inteligencji edukacyjnych. *Dziecko w świecie innowacyjnej edukacji, współdziałania i wartości*, t. I, (ss. 114–123), ed. Urszuli Szuścik, Beaty Oelszlaeger-Kosturek, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
5. Korzańska, J. (1999). *Od Wydawcy. Edukacja przyrodnicza w kształceniu zintegrowanym. Procesy życiowe*, ed. Renaty Michalak, Pracownia Pedagogiczna i Wydawnicza, Warszawa.
6. Ożóg, Z. (2001). *Przyroda w liryce dla dzieci u schyłku XX wieku*, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski.
7. Parczewska, T. (2005). *Metody aktywizujące w edukacji przyrodniczej uczniów klas I-III*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie- Skłodowskiej, Lublin.
8. Parczewska, T. (2009). *Edukacja ekologiczna w przedszkolu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie- Skłodowskiej, Lublin.
9. Tuwim, J. (1998). *Ptasie radio. Tuwim dzieciom*, Wydawnictwo KAMA, Warszawa.
10. Paśko, I. (2001). *Kształtowanie postaw proekologicznych uczniów klas I–III szkół podstawowych*, Wyd. Nauk. Akademii Pedagogicznej, Kraków.
11. *Wczesna edukacja dziecka wobec wyzwań współczesności*. (2011). ed. Ireny Adamek, Zuzanny Zbróg. Wyd. LIBRON, Kraków.
12. Węglińska, M. (2002). *Jak się przygotować do zajęć zintegrowanych?* Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

13. *Wycieczki szkolne w klasach I–III szkoły podstawowej*. (1989). ed. Tadeusza Łobożewicza, Wydawnictwo PTTK „Kraj”, Warszawa.

14. *Zagadki dla najmłodszych. Materiały metodyczne*. (1995). Compilation Joanna Stec, PW „M.A.C.” S.A. Oficyna Wydawnicza i Fonograficzna, Kielce.

АНОТАЦІЯ

Келтик-Заборовська Ізабела. Роль шкільних екскурсій в інтегрованій освіті.

Екскурсії для дітей є ефективною формою перевірки та систематизації набутих знань. Додатковий дидактичний інтерес становлять ігри та головоломки, у яких використовуються знання й уміння, засвоєні учнями під час уроків. Під час екскурсій література і природознавство, мистецтво і музика можуть бути інтегровані та активно використані. Екскурсії, як форми активізації учнів, навчають їх самостійності, формують навички роботи в групі, розвивають позитивне ставлення й виховують повагу до природи, яка є ключовим елементом нашого життя.

Ключові слова: природознавство, екскурсія, інтегрована освіта, ігри і забави на свіжому повітрі.

РЕЗЮМЕ

Келтик-Заборовская Изабелла. Роль школьных экскурсий в интегрированном образовании.

Экскурсии для детей являются эффективной формой проверки и систематизации полученных знаний. Дополнительный дидактический интерес представляют игры и головоломки, в которых используются знания и умения, усвоенные учащимися на уроках. Во время экскурсий литература и естествознание, искусство и музыка могут быть интегрированы и активно использованы. Экскурсии, как формы активизации учащихся, учат самостоятельности, формируют навыки работы в группе, развивают позитивное отношение и воспитывают уважение к природе, которая является ключевым элементом нашей жизни.

Ключевые слова: естествознание, экскурсия, интегрированное образование, игры и забавы на свежем воздухе

УДК 37(09):37.012(477)“189/191”

Наталія Осьмук

Сумський державний педагогічний

університет імені А. С. Макаренка

ORCID ID 0000-0002-0784-1350

DOI 10.24139/2312-5993/2017.06/193-201

СТАНОВЛЕННЯ ЗАГАЛЬНО-ТЕОРЕТИЧНИХ ОСНОВ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТИПОЛОГІЇ В УКРАЇНСЬКІЙ НАУКОВІЙ ДУМЦІ ПЕРШОЇ ТРЕТИНИ ХХ СТОЛІТТЯ

Стаття присвячена дослідженню процесу становлення й розвитку основ педагогічної типології як наукової галузі в українській науково-педагогічній думці першої третини ХХ століття. Розглянуто формування методологічних засад, що створили загально-теоретичні основи розробки класифікацій течій

реформаторської педагогіки в наукових дослідженнях С. Ананьїна, Г. Готалова-Готліба, Я. Мамонтова, О. Музиченка, В. Петруся. З'ясовано особистий внесок науковців у становлення педагогічної типології як науково-практичної галузі, що стала фундаментом української компаративістики.

Ключові слова: українська педагогічна думка першої третини ХХ століття, методологія порівняльно-педагогічного дослідження, педагогічна типологія, класифікація течій, реформаторська педагогіка.

Постановка проблеми. Важливим аспектом у розв'язанні проблем сучасної культурної глобалізації є акцентуалізація уваги на спільному, об'єднуючому досвіді культурного розвитку народів, насамперед, на загальнолюдських гуманістичних цінностях і традиціях. У цьому аспекті буде корисним звернення до історії української педагогіки 20 – початку 30-х років минулого століття, розвиток якої засвідчує її активну участь у процесах поширення й поглиблення світового реформаційного руху, що ґрунтувався на нових методологічних підходах гуманістичного спрямування.

Аналіз актуальних досліджень. Методологічні питання сучасних вітчизняних порівняльно-педагогічних та історико-педагогічних праць є предметом досліджень науковців Н. Абашкіної, М. Богуславського, Л. Ваховського, А. Василюк, Н. Дічек, О. Заболотної, В. Курило, Н. Лавриченко, О. Локшиної, Л. Пуховської, А. Сбруєвої, О. Сухомлинської.

Дослідження течій і напрямів реформаторської педагогіки має власну історіографію, що розпочала свій відлік з кінця ХІХ – початку ХХ століття в роботах А. Готалова-Готліба, П. Межуєва, О. Музиченка, Є. Лозинського, С. Русової, Я. Чепіги, О. Янжул та інших. Інтерес до феномена реформаторської педагогіки та його дослідження продовжується й у ХХІ столітті та має декілька періодів [7, с. 213–214]. Саме праці науковців третього періоду вивчення реформаторської педагогіки стали основою аналізу проблеми узагальнення й систематизації зарубіжного досвіду в українській педагогічній думці вказаного часу.

Мета статті – дослідити процес становлення й розвитку основ педагогічної типології як наукової галузі в українській науково-педагогічній думці першої третини ХХ століття.

Методи дослідження: загальнонаукові (аналіз, контент-аналіз, синтез, аналогія, порівняння, узагальнення) та конкретнонаукові: конструктивно-генетичний, історико-порівняльний, історико-компаративістичний та історико-типологічний.

Виклад основного матеріалу. Педагогічна типологія як науковий напрям розвивалась у полі української наукової думки першої третини ХХ століття в межах дослідження зарубіжної реформаторської педагогіки. Особливо плідним був період відносно вільного й неупередженого вивчення вказаного досвіду в 20–30-х роках. При цьому зауважимо, що розвиток радянської педагогіки характеризувався значними

суперечностями науково-методологічного й організаційно-змістового плану. Створення системи комуністичного виховання, якісно нової теорії й практики, потребували не тільки усвідомлених модернізаційних зрушень, але й вироблення їх основи – міцного науково-теоретичного підґрунтя. Негативне ставлення нової влади до офіційної дореволюційної педагогіки та її носіїв – освітянської інтелігенції зумовили кризовий стан вітчизняної педагогічної науки на початку 20-х років. Кризові явища спостерігались у той час у багатьох суспільних науках і на Заході. В умовах прирощення знань про людину як біологічну й соціальну істоту відбувався процес розширення сфери педагогічних знань, з'являлися самостійні напрями досліджень, на межі з іншими науками створювалися нові педагогічні галузі. Диференціація педагогічних знань відбувалася поряд із їх систематизацією, прагненням упорядкувати категоріальний апарат, сформулювати провідні закономірності процесів виховання й навчання.

Таким чином, на початку 20-х років ХХ століття стан української педагогічної науки визначався двома суттєвими факторами: потребою розробки загальнотеоретичних основ радянської педагогіки на нових методологічних засадах (матеріалізму), економічне вчення Маркса-Енгельса) й загальний кризовий стан світової педагогіки в умовах збагачення змісту й методів антропологічних наук та зміни соціально-економічних відносин. Відповідно найбільш гостро постали питання про основні елементи наукових галузей – цілі, зміст, методи.

Пошук нових можливостей розвитку педагогіки здійснювався в різних напрямках. Одним із них стала реформаторська педагогіка. Теорії та концепції, що виникли в межах реформаторського руху, на основі різноманітних аксіологічних, гносеологічних й онтологічних підходів пропонували різні шляхи розв'язання тогочасних проблем педагогіки та шкільництва. Відмінності у визначенні можливих теоретичних підходів та практичних засобів розв'язання суперечностей тогочасного шкільництва зумовили формування численних течій реформаторської педагогіки, серед яких провідними були: вільне виховання (Е. Кей, М. Монтессорі), експериментальна педагогіка (А. Лай, Е. Мейман, Е. Торндайк), педагогіка особистості (Е. Вебер, Г. Гаудіг, Г. Шаррельман), педологія (А. Біне, Е. Мейман, С. Холл); педагогіка творчості (Е. Зальвюрк, А. Ліхтварк), прагматична педагогіка (Дж. Дьюї, Е. Паркхерст), трудова школа (Г. Кершенштейнер), соціальна педагогіка (Е. Дюркгейм, Р. Зейдель, П. Наторп) тощо.

У науковому середовищі типологія визнається складним завданням, оскільки передбачає спробу узагальненої характеристики, класифікації на підставі виокремлених критеріїв. Загальноприйняте трактування типології акцентує увагу на двох провідних її аспектах – як методу й результату. Як метод наукового пізнання типологія передбачає розкладання й групування системи об'єктів за допомогою узагальненої, ідеалізованої моделі або

типу. Інше розуміння трактує типологію як результат типологічного опису й співставлення, що в свою чергу спирається на зясування схожого й різниці в об'єктів, що вивчаються.

Науковий термін *“педагогічна течія”* почав вживатися у вітчизняній (у тому числі й українській) педагогічній літературі на початку ХХ ст. у роботах С. Ананьїна, О. Музиченка, С. Русової, П. Соколова, Я. Чепіги. Дорадянський досвід вивчення вітчизняною педагогічною наукою західно-європейських течій був пов'язаний, насамперед, з їх дослідженнями як окремих напрямів, так і спроб загальної характеристики.

Особливе місце серед праць дорадянського періоду займають дослідження О. Музиченка. У вступі до монографії «Сучасні педагогічні течії в Західній Європі і Америці» автор визначив науково-педагогічне значення вивчення зарубіжного досвіду, виокремивши теоретичний і практичний аспекти процесу, та запропонував авторську класифікацію [6]. В її основу науковець поклав принцип, за яким педагогічні погляди об'єднувалися навколо питань філософсько-педагогічного світогляду, що брали до уваги певну характеристику учня, на якому варто будувати навчально-виховний процес. Саме тому серед педагогічних течій у класифікації О. Музиченка було виокремлено: гербартіанський, індивідуалістичний, соціальний, експериментальний, моністичний, неідеалістичний напрями. Актуальні тенденції, що розгледів й охарактеризував учений, стали основою для подальшого всебічного вивчення зарубіжного досвіду.

За часів радянської влади дослідження в напрямі педагогічної типології (автор терміну Я. Мамонтов [4, с. 248]) були продовжені науковцями С. Ананьїним, А. Готаловим-Готлібом, Я. Мамонтовим, В. Петрусем та ін.

Першою була класифікація педагогічних течій В. Петруся, вміщена у праці «Вступ до сучасної педагогіки. Випуск I. Виховання в його природних, культурно-історичних та філософсько-наукових основах» (1923 р.). Запропонована науковцем класифікація розглядала «течії, що повстали або позначилися в педагогіці ХІХ століття в таких загальних групуваннях: 1) стара педагогіка індивідуалістичної довершеності (педагогіка суб'єкта виховання); 2) нова педологічна педагогіка (педагогіка об'єкта виховання); 3) педагогіка буржуазного утилітаризму; 4) педагогіка соціалізму (демократії й пролетаріату)» [8, с. 73–74]. В основу запропонованої класифікації автором було покладено «висхідні елементи нового виховання» у розумінні предмета виховання чи мети. Однак В. Петрусь не вважав свою типологізацію завершеною, зазначаючи, «що і в межах цих загальних напрямків, і поза ними, завдяки різноманітним комбінаціям їх елементів, поставали ще інші, дрібніші педагогічні течії» [8, с. 74].

Спроба узагальнити й систематизувати різноманітність педагогічних течій за іншими підходами була зроблена Я. Мамонтовим. Результатом

роботи науковця стала «Хрестоматія сучасних педагогічних течій» (вийшла російською мовою у 1924 році, українською – у 1926 році).

Роботі з розробки Я. Мамонтовим власної класифікації передувало ґрунтовне наукове дослідження загальнотеоретичного характеру. З метою визначення наукових основ педагогічної типології вчений звернувся до праць відомих науковців: А. Гергета, Р. Лемана, О. Музиченка, Е. Фовінкеля. Не задовольнившись підходами зазначених освітян, він запропонував власне бачення предмета нової галузі й визначив його як «наукову типізацію педагогічного думання» «установлення таких логічних форм, що за допомогою їх можна було б чітко одрізнити основні напрямки в галузі педагогічних ідей» [5, с. 10]. На підставі власного розуміння сутності педагогічної течії Я. Мамонтов запропонував класифікацію, в основу якої була покладена «позиція течії в найрадикальнішому питанні загального світогляду: в питанні про персональний та суспільний початок людського життя» [5, с. 18]. Відповідно до цих критеріїв науковець виокремив три основні типи педагогічного світогляду – індивідуалістичний, колективістичний, еклектичний.

На думку Я. Мамонтова, індивідуалістичний світогляд характеризувався орієнтацією на особистість в її індивідуальній самотності. Загальною рисою всіх педагогів-індивідуалістів науковець уважав «розуміння особи як основного фактора людського розвитку й кінцевої мети культурних прагнень». Іншою характерною ознакою даної течії виступало заперечення або ігнорування соціальної мети виховання, ідеалізація дитячої душі і творчих здібностей дитини, негативне або скептичне ставлення до науково обґрунтованих методик навчання тощо.

Другий основний тип педагогічного світогляду за Я. Мамонтовим утворювали соціально-педагогічні або колективістичні течії. Основою, що їх об'єднує, виступала залежність розвитку окремої особи від розвитку суспільства. Національну течію презентували педагоги, що дотримувалися національно-державного принципу виховання [5, с. 22] – Г. Кершенштейнер, Г. Літц, В. Рейн, Ф. Ферстер. На протилежному боці педагогічного колективізму Я. Мамонтов об'єднав представників інтернаціональної (марксистської) групи у складі П. Блонського, Г. Гринька, П. Естрейха, Н. Крупської, А. Луначарського, А. Пінкевича, Г. Шульца.

Об'єднати протилежні позиції – індивідуалістичні та колективістичні – у своїй класифікації Я. Мамонтов спробував через уведення течії педагогічного еклектизму. Як пояснював автор, педагоги-еклектики віддають належне індивідуальній особі як найголовнішому фактору культури, але й погоджуються з тим, що індивід є величина, зумовлена розвитком суспільства. Педагогічний еклектизм за Я. Мамонтовим міг бути теоретично обґрунтованим і свідомим (ідеалістичним), як у поглядах Г. Будде, Г. Гаудіга,

Р. Ейкена, чи напівсвідомим (позитивістичним), що виникав тільки з практичної необхідності.

Таким чином, класифікація, розроблена професором і заснована на поєднанні «цільової ознаки», методичних принципів та організаційних форм, стала найповнішою за охопленням тогочасного розмаїття педагогічних течій, і була однією з перших спроб, що розглядала процес розвитку вітчизняної педагогіки в загальноєвропейському просторі. А прагнення Я. Мамонтова схарактеризувати сутність педагогічних течій реформаторської педагогіки сприяло розробці категоріальних основ та методологічних засад нової дисципліни – педагогічної типології та разом із дослідженнями інших українських науковців започаткувало новий напрям загальнотеоретичних досліджень радянської педагогіки.

На складних умовах розвитку педагогічної науки і зокрема педагогічної типології наголошував і професор А. Готалов-Готліб. На його думку, науковий аналіз і систематизацію різноманіття течій, напрямів і проблем можна здійснювати за філософським, натуралістичним (біологічним), психологічним та соціологічним підходами. Намагаючись віднайти універсальні критерії аналізу педагогічних течій сучасності, науковець дійшов висновку про пряму залежність педагогічних проблем від кризового стану суспільства. Найголовнішими ж уважав проблеми співвідношення індивідуума і колективу, особистості й суспільства: «суперечки індивідуалістичного напрямку з соціальним в економіці й соціології розчиняють у собі суперечності з усіх інших питань» [2, с. 134]. Цей принцип, – а саме ступінь прояву індивідуальної та соціальної основи в тогочасних європейських педагогічних течіях, став основою авторської типологізації А. Готалова-Готліба.

Між полюсами «індивідуалізм» і «соціальність» А. Готалов-Готліб розташував течії, що сформувалися за часів «неогуманізму» кінця XIX – початку XX в європейській педагогіці: «ноологічну педагогіку», індивідуалістичний лібералізм, «вільне виховання», «культуру юнацтва» та «педагогіку особистості». Отже, в основу авторської класифікації було покладено ступінь прояву соціальних елементів у течіях переважно індивідуалістичного спрямування. А сама класифікація А. Готалова-Готліба демонструє намагання докладно проаналізувати процес становлення соціалістичної педагогіки через показ залежності педагогічних факторів від соціально-економічних відносин, ступінь прояву індивідуалістичних чи суспільних орієнтацій виховання.

Посилення тенденції до ствердження марксистської основи досліджень у педагогіці демонструє класифікація педагогічних течій професора С. Ананьїна у праці «Історія педагогічних течій. Новітні педагогічні течії» (1929 р.).

На відміну від типологій попередніх науковців, розкриття особливостей новітніх течій С. Ананьїн здійснював уже за чітко визначеними підходами марксистської педагогіки. Методика вивчення педагогічних течій, під якими С. Ананьїн розумів «...системи педагогічних цілей та засобів, з усією своєрідністю кожної з них» [1, с. 2], передбачала аналіз соціально-економічних та педагогічних чинників.

Існуючі в капіталістичному суспільстві педагогічні течії С. Ананьїн поділив на три основні групи: з індивідуалістичним ухилом; із соціальним ухилом; еклектична течія. Провідним критерієм поділу було обрано мету виховання як «організацію індивідуальної чи соціальної поведінки» [1, с. 7].

Розробка класифікації педагогічних течій С. Ананьїна засвідчила, що процес відносних вільних пошуків методологічної основи педагогіки було завершено. Єдиною можливою основою характеристики ставав класовий підхід, який демонстрував марксистське обґрунтування закономірностей розвитку педагогіки як суспільної науки. Практичний досвід буржуазної педагогіки, з огляду на можливість використання, певний час ще залишався предметом досліджень українських освітніх діячів, однак дедалі частіше характеризувався з негативного боку.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Аналіз класифікацій С. Ананьїна, А. Готалова-Готліба, Я. Мамонтова, О. Музиченка засвідчує спроби тогочасної науки розібратися в надзвичайно різноманітному процесі пошуків модернізації школи, що запропонувала реформаторська педагогіка. Прагнення ґрунтовно дослідити її сутність, визначити критерії виокремлення течій стало основою розвитку української педагогічної типології як наукового напрямку з власним предметним полем досліджень, критеріально-категоріальним апаратом і самостійними науковими працями.

Теоретична й практична актуальність досліджень течій зарубіжної педагогіки 20-х років ХХ століття, на думку одного із сучасників досліджуваного процесу – українського професора Е. Кагарова, засвідчувала потребу у створенні нової педагогічної дисципліни – порівняльної педагогіки, яка вивчала б «теорію й практику виховання в різних країнах і встановлювала схожі й різні явища в цій області, і пояснювала б їх у залежності від тих або інших умов соціально-економічного життя людей» [3, с. 270]. Ураховуючи цей аргумент, можна констатувати, що педагогічна типологія як науково-практична галузь стала фундаментом української радянської компаративістики, а вчених, що займалися її дослідженням, слід уважати компаративістами й продовжувачами традицій української порівняльної педагогіки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьїн, С. (1929). *Історія педагогічних течій. Новітні педагогічні течії*. Київ (Ananin, S. (1929). *History of pedagogical trends. The newest pedagogical trends*. Kyiv).
2. Готалов-Готлиб, А. Г. (1925). *Современные педагогические течения в социологическом освещении*. Харьков: Госиздат Украины (Hotalov-Hotlib, A. H. (1925). *Modern Pedagogical Currents in Sociological Lighting*. Kharkiv: Hosizdat Ukraine).
3. Кагаров, Е. Г. (1928). *Современное педагогическое движение в Западной Европе и Америке*. М.: Работник просвещения (Kaharov, E. H. (1928). *Contemporary Pedagogical Movement in Western Europe and America*. М.: The worker of enlightenment).
4. Мамонтов, Я. (1924). Педагогическая типология. *Путь просвещения*, 4–5, 248–253 (Mamontov, Ya. (1924). Pedagogical typology. *Way of enlightenment*, 4–5, 248–253).
5. Мамонтов, Я. (1926). Про науково-педагогічну орієнтацію, її завдання, методи й досягнення. *Хрестоматія сучасних педагогічних течій*. Харків: Укрголовліт (Mamontov, Ya. (1926). About the scientific-pedagogical orientation, its tasks, methods and achievements. *The textbook of modern pedagogical trends*. Kharkiv: Ukrholovit).
6. Музиченко, О. (1919). *Сучасні педагогічні течії в Західній Європі і Америці*. К.: Всеукраїнське видавництво (Muzychenko, O. (1919). *Modern Pedagogical Currents in Western Europe and America*. K.: All-German Publishing House).
7. Осьмук, Н. Г. (2016). Загальнотеоретичні основи періодизації вивчення й використання реформаторської педагогіки у вітчизняній та українській педагогічній думці кінця XIX – початку XXI століть. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 10, 209–219 (Osmuk, N. H. (2016). Theoretical foundations of periodization for the study and use of the reformatory pedagogics in the national pedagogical thought of the late XIX – early XXI centuries. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 10, 209–219.).
8. Петрусь, В. (1923). *Вступ до сучасної педагогіки. Випуск 1. Виховання в його природних, культурно-історичних та філософсько-наукових основах*. Харків: ДВУ (Petrus, V. *Introduction to modern pedagogy. Issue 1. Education in its natural, cultural-historical and philosophical-scientific foundations*. Kharkiv: TUV).

РЕЗЮМЕ

Осьмук Наталья. Становление общетеоретических основ педагогической типологии в украинской педагогической мысли первой трети XX века.

В статье исследуется процесс становления и развития основ педагогической типологии как научного направления украинской педагогической мысли первой трети XX века. Рассмотрено становление методологических положений, которые сформировали общетеоретические основания классификаций течений реформаторской педагогики в научных исследованиях С. Ананьина, Г. Готалова-Готлиба, Я. Мамонтова, А. Музыченко, В. Петруся. Определён личный вклад ученых в становление педагогической типологии как научно-практического направления, которое стало фундаментом развития украинской компаративистики.

Ключевые слова: украинская педагогическая мысль первой трети XX века, методология сравнительно-педагогического исследования, педагогическая типология, классификация течений, реформаторская педагогика.

SUMMARY

Osmuk Nataliia. Formation of general theoretical foundations of pedagogical typology in the Ukrainian scientific thought of the first third of the XX century.

An important aspect in solving the problems of contemporary cultural globalization is accentuation of attention on the common, unifying experience of cultural development of

peoples. In this aspect, useful will be an appeal to the history of Ukrainian pedagogy of the 20s – the beginning of the 30s of the last century, the development of which is evidenced by its active participation in the processes of the extension and deepening of the world reform movement, based on new methodological approaches of the humanist orientation.

The aim of the article is to study the process of formation and development of the foundations of pedagogical typology as a scientific branch in the Ukrainian scientific-pedagogical thought of the first third of the XX century.

Methods of research: general scientific (analysis, content analysis, synthesis, analogy, comparison, generalization) and specific scientific: constructive-genetic, historical-comparative, historical-comparative, and historical-typological.

The result of the work is the study of the formation and development of the foundations of pedagogical typology as a scientific branch in the Ukrainian scientific-pedagogical thought of the first third of the XX century.

Pedagogical typology as a scientific direction developed in the field of Ukrainian scientific thought of the first third of the XX century within the framework of research of foreign reformatory pedagogy. Particularly fruitful was the period of relatively free and impartial study of this experience in the 20–30s.

Thanks to the works of Ukrainian scholars S. Ananin, H. Hotalov-Hotlib, Ya. Mamontov, O. Muzychenko, V. Petrus the author has focused attention on the contemporary problems of pedagogy as a scientific branch, developed the methodology of studying progressive foreign experience, proved its practical significance, worked out classification of trends of reform pedagogy on poly-criteria basis.

The study of the trends of foreign pedagogy of the 20s of the XX century has shown the need for a new pedagogical discipline – comparative pedagogy. Taking into account this argument, one can state that the pedagogical typology as the scientific-practical branch became the foundation of Ukrainian Soviet comparativism, and the scientists involved in its research should be considered as comparators and followers of the traditions of Ukrainian comparative pedagogy.

The practical significance of the research – analysis of the process of formation and development of the foundations of the pedagogical typology as a scientific branch in the Ukrainian scientific-pedagogical thought of the first third of the XX century will be useful for those who are interested in the history of Ukrainian pedagogical science, the study of foreign experience by Ukrainian science, the origins of Ukrainian comparativism.

Key words: *Ukrainian pedagogical thought of the first third of the XX century, methodology of comparative-pedagogical research, pedagogical typology, classification of trends, reformatory pedagogy.*

УДК 378.091.08(09) «19»

Юрій Стасевський

Харківський Національний педагогічний
університет ім. Г. С. Сковороди
ORCID ID 0000-0003-4260-688X
DOI 10.24139/2312-5993/2017.06/202-214

ДІЯЛЬНІСТЬ ТВОРЧИХ СТУДЕНТСЬКИХ КОЛЕКТИВІВ У 50–60-Х РР. ХХ СТОЛІТТЯ

На основі вивчення історико-педагогічної та мистецтвознавчої літератури аналізуються розпорядження уряду, які створювали передумови для розвитку художньої самодіяльності студентської молоді. У статті розглянуто постанови уряду, які мали вагомий вплив на вдосконалення виховної роботи серед студентів. Вагому роль у становленні творчих студентських колективів відіграли конкурси-огляди художньої самодіяльності колективів студентів різних навчальних закладів, які організовувалися на місцевому, районному, обласному, республіканському та союзному рівнях (VI Всесвітній московський фестиваль молоді та студентів у Москві (1957), I Всесоюзний фестиваль естрадних театрів у Москві (1965)). Це сприяло виникненню СТЕМів при різних навчальних закладах країни.

Ключові слова: художня самодіяльність, фестиваль, студенти, гуртки, театри.

Постановка проблеми. З-поміж стратегічних напрямів модернізації національної системи освіти, окреслених у Законах України «Про освіту», у Концепції національного виховання та в Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті, одним із актуальних постає завдання щодо формування сучасного культурного дозвілля в Україні, відродження, утвердження й подальшого розвитку національної системи культурно-дозвілєвої діяльності підростаючого покоління. Це зумовлено тим, що в умовах нової соціально-економічної та культурної політики нашої держави науково обґрунтована система організації культурно-дозвілєвої діяльності обіймає сферу вільного часу дітей та молоді.

Кожен студент – це творча особистість, яка прагне до самовдосконалення та самореалізації. Для сучасної молоді людини ХХІ століття залишаються актуальними питання задоволення художньо-естетичних потреб та можливості самовираження й саморозвитку. Одним із напрямів, який може пробуджувати і задовольняти ці потреби майбутнього фахівця в будь-якій галузі, є самодіяльна художня творчість (художня самодіяльність, аматорство). Діяльність творчих студентських колективів, безумовно, сприяє естетичній соціалізації, впливає на формування у студентів національної самосвідомості, історичного мислення, почуття патріотизму.

Одним із шляхів вирішення вказаної проблеми є глибоке осмислення й усвідомлення історико-педагогічного досвіду, звернення до національних джерел художньої самодіяльності у вищих навчальних закладах України в післявоєнні роки, творче використання яких сприятиме зростанню освітнього потенціалу суспільства.

Аналіз актуальних досліджень. Виховний вплив художньої творчої діяльності на естетичний, духовний та культурний розвиток особистості досліджували Б. Ананьєв, Б. Захава, С. Іконнікова, А. Каргін, А. Красило, Н. Нікіфорова, Н. Рождественська та інші. Обов'язкове самовиховання, активну самостійну участь студентів у різноманітних формах художньої діяльності в процесі естетичного виховання майбутніх фахівців висвітлено у працях З. Гіптерс, Г. Карась.

Питанням формування естетичної культури майбутніх учителів присвячена монографія С. Мельничука «Теорія і практика формування естетичної культури майбутніх вчителів (історико-педагогічний аспект 1860–1990 рр.)», де вчений розкриває діяльність педагогічних навчальних закладів України в різні історичні періоди. Крім того, у роботі висвітлено діяльність творчих студентських колективів, але лише в педагогічних вишах України.

У монографії І. Ящук «Виховний потенціал у вищих педагогічних навчальних закладах України: знахідки і проблеми (20–80-ті рр. ХХ ст.)» здійснено ретроспективний аналіз розвитку системи виховання у вищих педагогічних навчальних закладах у радянський період. У роботі представлено художню самодіяльність студентів педагогічних інститутів лише з точки зору культурно-масової роботи в позанавчальний час.

У статті С. Садовенко «Самодіяльна художня творчість: культурологічні аспекти концептуалізації» самодіяльна художня творчість представлена як явище історико-культурного освоєння дійсності засобами мистецтва. У статті розглянуто культурологічні аспекти концептуалізації змісту самодіяльної художньої творчості. Дослідниця аналізує найбільш розповсюджені види самодіяльної художньої творчості: авторська художня самодіяльність (імпровізаційні концерти з використанням фольклорного матеріалу, фотомистецтво, прикладне мистецтво); виконавська художня самодіяльність (непрофесійні аматорські театри, «театри для народу», хорові колективи, сімейно-побутове виконавство); клубні формування (ініціативні клуби, любительські об'єднання, клуби за інтересами, численні аматорські неформальні об'єднання, благодійні спільноти й зібрання) тощо [10].

Цікаву інформацію подає О. Харабурдіна у статті «Художня самодіяльність у ВНЗ як чинник естетичного виховання студентів», де висвітлює існування й діяльність студентських самодіяльних творчих колективів ХНПУ імені Г. С. Сковороди на сучасному етапі, які постійно залучаються до активної гастрольної діяльності [14].

Серед дослідників минулого нашу увагу привертає постать видатного музикознавця Л. Носова (1894–1985), який свої праці присвятив питанням самодіяльного музичного мистецтва, творчості українських композиторів.

Але проблема вивчення діяльності творчих студентських колективів у вищих навчальних закладах у 50–60-х рр. XX століття цілісно не вивчалася.

Мета статті – на основі аналізу наукових джерел та історико-педагогічної літератури розкрити особливості діяльності творчих студентських колективів, які діяли при вищих навчальних закладах України у 50–60-х рр. XX століття.

Методи дослідження. Для отримання достатньої об'єктивної інформації з обраної проблеми використовувалися загальнонаукові (аналіз, синтез, систематизація, зіставлення, класифікація історико-педагогічних джерел, матеріалів періодичних видань досліджуваного періоду), що дозволило узагальнити, систематизувати та простежити в динаміці ставлення керівних органів до створення умов для розвитку творчого потенціалу студентської молоді й підтримку творчих студентських колективів досліджуваного періоду.

Виклад основного матеріалу. Вітчизняні вищі навчальні заклади за період свого існування накопичили значний досвід у справі створення студентських творчих колективів.

Студентство – специфічна соціальна групи. Серед характерних ознак студентства доцільно виділити спільність основного виду діяльності – навчання, короткочасність перебування в даному соціальному середовищі (студентський колектив), можливість подальшого вдосконалення набутих знань, певну молодіжну субкультуру, потреби й інтереси. До основних видів діяльності студентів належать навчання, науково-дослідна робота, заняття фізичною культурою і спортом, участь у громадських та політичних організаціях, художній самодіяльності, молодіжних клубах.

Як зазначено в енциклопедії, «художня самодіяльність – творчість народних мас і в галузі театрального, музичного і вокального, хореографічного і декоративно-ужиткового, циркового, кіно- і фотомистецтва» [13]. Художня самодіяльність розвивалася в єдиному русі з професійним мистецтвом на основі принципів партійності, народності, методу соціалістичного реалізму. Музична самодіяльність – творчість осіб, які не займаються мистецтвом професійно. Музична самодіяльність включає індивідуальне та колективне виконання інструментальної та вокальної музики силами любителів, а також створення ними музичних творів. Як правило, учасники самодіяльності є членами самодіяльних колективів, студій, гуртків, які організовуються при різних підприємствах, організаціях, навчальних закладах [8, с. 833].

Театральна самодіяльність – один із найбільш розповсюджених видів художньої самодіяльності [12, стлб. 828].

Залучення студентської молоді до мистецтва – це набуття естетичного досвіду. Людина, сприймаючи мистецтво (більш поверхнево або глибоко, залежно від власного естетичного розвитку), розвиває в собі розуміння прекрасного, набуває досвід у такої діяльності. Ще Піфагор зазначав, що ритм мелодії впливав на рух під час танців, співів, мовлення. На його думку, музика може лікувати та заспокоювати людину, впливаючи на її емоційний стан. Піфагор застосовував одні мелодії для лікування, інші – для вгамування гніву, роздратованості.

Крім того, студент, який бере активну участь у мистецькій творчості, розвиває свої власні творчі можливості. Саме самодіяльна художня творчість студентів спричиняє розвиток творчих здібностей і поряд із глибокою професійною підготовкою дає простір для фахового розквіту, стимулює особистість до самовияву у громадському житті, сприяє її соціалізації.

Головними ознаками самодіяльної художньої творчості є функціонування у сфері вільного часу (дозвілля), добровільна участь у роботі творчого (аматорського) колективу, ініціатива, активність, самовідданість і духовна мотивація учасників самодіяльних колективів.

До особливостей можна віднести: організованість учасників, відсутність у них спеціальної підготовки до здійснення певної творчої діяльності, безкоштовність навчання тощо.

Художня самодіяльність студентів у вищих навчальних закладах України виникла ще на початку їх заснування [11, с. 225].

У радянські часи для керівництва художньою самодіяльністю був створений Центральний дім самодіяльного мистецтва, який у 1936 р. перетворили у Всесоюзний Дім народної творчості (з 1939 р. – імені Н. Крупської), а з 1958 р. – Центральний дім народної творчості (ЦДНТ). Починаючи з 1940 рр., ці заклади народної творчості були створені в усіх республіках та областях СРСР.

Центральний Комітет компартії, Центральний комітет комсомолу України, профспілкові організації України приймають низку постанов щодо вдосконалення виховної роботи серед студентів. Порушувалися ц питання художньої самодіяльності творчих студентських колективів.

У резолюції Пленуму ЦК КП(б)У «Про стан культурно-освітньої роботи серед робітників підприємств міст Луганська, Маріуполя і в селах Миколаївської області» (травень 1946 р.) особливу увагу приділено питанням розвитку художньої самодіяльності, посиленню виховної роботи серед учасників, поліпшенню якості репертуару, підвищенню ролі обласних будинків народної творчості як основних центрів методичної допомоги самодіяльним колективам, підвищенню кваліфікації їх керівників [9, с. 45].

Дбаючи про високу ідейність і художню повноцінність репертуару, ЦК КП(б)У прийняв постанову «Про репертуар художньої самодіяльності культурно-освітніх установ» (жовтень 1946 р.), у якій зазначено про

незадовільний стан репертуару хорових, музичних і драматичних колективів, накреслено шляхи виправлення недоліків. Особливу увагу звернено на майже повну відсутність сучасної радянської тематики та творів, які не сприяли напяму виховання того часу. Спілка композиторів і Спілка письменників України були активно включені для виконання накреслених постанов. Радянські митці мали створити репертуар, який був спрямований на розвиток почуття патріотизму, відображав дружбу радянський людей, непохитну силу радянського ладу, провідну роль Комуністичної партії [9, с. 46]. Цей документ став підґрунтям для подальшої роботи художньої самодіяльності: було змінено репертуарні плани, поповнено новими творами, які отримали схвальну оцінку на конкурсі 1947 р., оголошеному Комітетом у справах культурно-освітніх установ разом із ЦК ЛКСМУ і спілкою композиторів України [9, с. 46].

Архівні джерела свідчать, що в післявоєнні роки значно поліпшилося культурне обслуговування студентів. У 1947 р. тільки лічені виші УРСР (Київський і Дніпропетровський університети, Київський політехнічний, Луганський педагогічний інститути) мали свої студентські клуби, то в листопаді 1951 р. такі клуби були вже в 16 вишах; крім того, у 46 вишах для клубної роботи використовували актові зали [3, с. 95].

Приділяючи велику увагу налагодженню клубної роботи у вишах, ЦК КП(б)У в постанові від 6 березня 1950 р. «Про заходи по виконанню пропозицій учасників республіканської наради працівників вищих учбових закладів» вказав на необхідність створення в усіх вишах клубів, підготовку і видання спеціальних збірників п'єс, оповідань, пісень для студентської художньої самодіяльності. ЦК КП(б)У зобов'язав відповідні організації встановити у профспілкових і відомчих клубах дня для студентів [3, с. 95].

У жовтні 1952 р. у Дніпропетровську було відкрито загальноміський палац студентів, у якому почали працювати студентський симфонічний оркестр, гуртки живопису і скульптури, кольорової фотографії, рукоділля, вокальний, музичний, драматичний, художнього слова, хореографічний та інші. У палаці читалися цікаві доповіді та лекції, систематично перед студентами виступали учасники художньої самодіяльності [2, с. 46–47].

Плідно працювали студентські клуби в Київському політехнічному інституті і Київському університеті. У 1952 р. у клубі політехнічного інституту працювали естрадний оркестр, танцювальний колектив, оркестр народних інструментів, драматична студія, духовий оркестр, хорова капела. У клубі Київського університету в 1954/55 навчальному році працював літературно-дискусійний клуб. У художній самодіяльності брало участь 2000 юнаків і дівчат [3, с. 96]. Президія Верховної Ради УРСР своїм Указом (квітень 1954 р.) за досягнення в розвитку художньої самодіяльності присвоїла почесне звання заслуженого артиста УРСР Л. Падалці –

керівникові хорової капели Київського політехнічного інституту та керівникам інших самодіяльних колективів [9, с. 54].

Слід відмітити вагомість та результативність постанов: постанова ЦК КП(б)У «Про поліпшення викладання і політико-виховної роботи у вузах України» (вересень, 1947 р.), спільна постанова Ради Міністрів України і ЦК КП(б)У «Про заходи щодо поліпшення матеріально-побутового і культурного обслуговування студентів» (березень 1947 р.), а також постанова ЦК КП(б)У «Заходи по виконанню пропозицій учасників республіканської наради працівників вузів» (березень, 1950 р.). У прийнятих постановах було висвітлено аналіз стану виховної роботи серед студентської молоді й накреслено шляхи його вдосконалення. Певна увага приділяється і питанням художньої самодіяльності молоді. Постановою з виконання пропозицій учасників наради передбачено відкриття при всіх вишах студентських клубів, підготовку та видання спеціальних збірників пісень, музики, п'єс, літературного, драматичного матеріалу для студентської самодіяльності, виділення при відомчих і профспілкових клубах спеціальних днів студентів.

Хоча ці постанови були ідеологічно спрямовані в дусі радянського часу, але вони стали підґрунтям і поштовхом для розгортання й розвитку художньої самодіяльності студентства, створення творчих студентських колективів при вищих навчальних закладах, клубів за інтересами тощо.

Важко переоцінити роль конкурсів-оглядів художньої самодіяльності творчих колективів студентів різних навчальних закладів, які організовувалися на місцевому, районному, обласному, республіканському та союзному рівнях.

У всіх вузах (інститутах) у цей період були проведені студентські фестивалі, що включали в себе групові, курсові, факультетські й загальноінститутські огляди художньої самодіяльності, конкурси за окремими жанрами мистецтва, виставки студентських творчих робіт тощо. Керували цією роботою штаби фестивалю в кожному інституті. У період підготовки і проведення фестивалю активізувалася робота студентських клубів, лекторіїв, конференцій та диспутів з актуальних проблем мистецтва, літератури, естетики, посилилась увага творчих організацій України до питань організації і змісту студентських колективів художньої самодіяльності та окремих виконавців [7, с. 115].

У 1954 р. був організований і проведений республіканський конкурс-огляд художньої самодіяльності, у якому хорова капела Київського політехнічного інституту і танцювальний колектив були нагороджені почесними грамотами Президії Верховної Ради УРСР, а їх керівники удостоєні високого звання заслуженого артиста Української РСР [3, с. 96].

У 1953 р. система керівництва культурно-освітньою роботою була реформована. Відповідно до закону Верховної Ради СРСР (березень

1953 р.), Указом Президії Верховної Ради УРСР (квітень 1953 р.) створено Міністерство культури Української РСР, до якого увійшли колишній Комітет у справах мистецтва УРСР та Комітет у справах культурно-освітніх установ республіки [9, с. 53].

У 1956 р. Центральний Комітет ВЛКСМ, ВЦРПС та Міністерство культури СРСР оголосили Всесоюзний фестиваль молоді. Це молодіжне свято проводило у вигляді карнавалів, спортивних змагань, факельних походів, свят пісні і танцю. Заключним етапом республіканського фестивалю був конкурс серед професіоналів та самодіяльних художніх колективів на право участі в заключному виступі на Всесоюзному фестивалі в Москві. Для виступу в Москві було відібрано одеський студентський хор та інші колективи художньої самодіяльності [3, с. 57].

У 1959 р. для таких колективів було встановлено почесне найменування «самодіяльний народний», що присвоюється за постановою колегії Міністерства культури УРСР або Президії Української республіканської ради профспілок [3, с. 57].

Під час Всесоюзного фестивалю молоді відбувався й VI Всесвітній фестиваль молоді і студентів. На ньому виступили одеський студентський хор та інші колективи. Їх було нагороджено дипломами першого ступеня та золотими медалями. Виступи цих колективів свідчили про високий виконавський рівень.

Вагомим поштовхом у розвиткові деяких напрямів культури та художньої самодіяльності став VI Всесвітній московський фестиваль молоді та студентів у Москві (1957).

У 50-х рр. XX століття в Ленінграді під керівництвом А. Райкіна почав свою діяльність і розквіт театр мініатюр, одночасно в Москві з'явилися перші студентські театри мініатюр.

Перший студентський театр естрадних мініатюр (СТЕМ) виник у Московському енергетичному інституті в 1954 р. СТЕМ виник із вузівських вечорів відпочинку та капусників [6, с. 394]. Згодом з'являються такі відомі театри, як СТЕМ «Телевізор» Московського авіаційного інституту, естрадна студія МДУ «Наш дім». СТЕМи працювали в різноманітних жанрах: від оперети та джазової імпровізації, рок-н-ролу до спектаклю-диспуту і публіцистичного шоу. Репертуар СТЕМів висвітлював як події із життя студентів, так і з життя суспільства («20 хвилин з Брехтом», «Хіросима») [5, с. 23].

У 1962 р. був відкритий Перший на Україні Студентський Театр Естрадних Мініатюр – супутник Ленінградського державного театру естради за підтримки А. Райкіна. Про це свідчить публікація в газеті «Запорізька правда» [4]. Хоча театральна студія при Запорізькому машинобудівному інституті під керівництвом Е. Реплянського існувала з 1960 р.

У зв'язку з проведенням у Москві I Всесоюзного фестивалю естрадних театрів у листопаді 1965 р. у всіх вишах поживавилася підготовча

робота: студенти самі писали мініатюри, п'єси, вірші, оформляли і ставили спектаклі, у яких розкривали злободенні питання студентського життя, важливі теми виховання й навчання.

У 1966 р. у Москві Відбувся I всесоюзний фестиваль студентських естрадних театрів. Учасниками фестивалю стали: «Наш дім», естрадна студія Московського державного університету (1959), Театр мініатюр Воронежського університету (1955), СТЕМ Казанського авіаційного інституту (1961), міський молодіжний театр сатири (Новосибірськ), СТЕМ Донецького медичного інституту (1958), Міський студентський театр м. Харків (1965) (СИНТ-63/ХДУ/, СИЛУЕТ /ХПІ/, театр читця /ХПІ/), СТЕМ Челябінського політехнічного інституту (1963), Студентський театр мініатюр Ленінградського механічного інституту (1960), СТКМ – студентський театр комедійних мініатюр Київського інституту іноземних мов (1965), Парнас-2 Одеського палацу культури імені Ф. Дзержинського (1958) [5].

5 призів ЦК ВЛКСМ і дипломи лауреатів були вручені Челябінським політехнікам, Казанському та Московському авіаційним інститутам, Міському студентському театру Харкова та естрадній студії МДУ «Наш дом». Найкращими художниками фестивалю були визнані харків'яни: А. Щеглов, В. Лейбфейд, І. Савінова. Їхню роботу відзначив і видав премію Союз художників СРСР.

Драматичний гурток Харківського політехнічного інституту, який існував до виникнення «СИНТу-63», очолював актор російського драматичного театру імені О. С. Пушкіна, заслужений артист УРСР – Віктор Золотарьов, учнем якого став Гарік Керцер – один із майбутніх режисерів «СИНТа-63».

Молодіжне об'єднання «СИНТ-63» очолив студент політехнічного інституту, а зараз заслужений діяч мистецтв Росії Валерій Харченко. Слід зазначити, що аналізуючи періодичні видання досліджуваного періоду, ми можемо зробити висновок про різноманітний репертуар та відгуки про його ефективність.

Фестиваль студентських естрадних театрів показав, що вони займають чільне місце в житті студентів і є однією з колективних форм об'єднання студентів за інтересами.

У Львівському політехнічному інституті зародилося чимало гуртів, ансамблів пісенної та музичної художньої творчості. Традиційним став фестиваль художньої самодіяльності «Весна політехніка» (1962 р.), з 1964 р. в Політехніці почали організовувати посвячення першокурсників у студенти. 14 клубів за інтересами об'єднало близько двох тисяч студентів. Понад 3000 юнаків та дівчат беруть участь у 112 гуртках художньої самодіяльності [1, с. 7–8].

Народний симфонічний оркестр Львівського політехнічного інституту (1951) під керівництвом диригента Львівського театру опери та балету

імені І. Франка, згодом заслуженого артиста УРСР С. Арбіт, виступав у Кремлівському палаці з'їздів і Колонному Залі будинку спілок під час декади української літератури і мистецтва в Москві. Цей колектив удостоїли високого звання народного оркестру (1960). На Першому всесоюзному фестивалі художньої народної самодіяльності цей колектив отримав Велику золоту медаль [1, с. 11]. Діяльність капели бандуристів Львівської політехніки була бурхлива: після смерті керівника гурту відомого бандуриста Ю. Сінгалеви́ча капелу приєднали до танцювального гуртка, де вона припинила свою діяльність [1, с. 19]. У 1949 р. капела вже виступала з концертами. У квітні 1950 р. капела припиняє своє існування.

У 1969 р. організований камерний вокальний ансамбль «Аколада», який об'єднував аматорів хорового співу серед студентської молоді, співпрацівників та випускників. Репертуар ансамблю складався з декількох програм: обробки народних пісень і пісень інших народів; духовної музики XVI–XVII століття; творів зарубіжної класичної музики. Перший концерт відбувся у 1970 р. В основу репертуару увійшли такі твори: «Щедрик» М. Леонтовича, «Неаполітанська пісня» П. Чайковського, згодом – «Чотириголосий мадригал» на старовинну тему «Зоріна», «Вечірня серенада» Ф. Шуберта, «Лебідь» Сен-Санса, «Менует» Боккеріні, твори Й. Баха, Гуно, Дуранте [1, с. 31–33].

У 1948 р. був організований духовий оркестр, учасниками якого були студенти – колишні фронтовики. Пройшов шлях від самодіяльного гуртка до народного колективу. У 1965 р. він став лауреатом Республіканського фестивалю [1, с. 34]. За творчі досягнення в галузі духової музики в 1971 р. колективу оркестру присвоєне почесне звання – «Народний самодіяльний духовий оркестр», а художнього керівника оркестру В. Носова нагороджено грамотою Президії Верховної Ради СРСР [1, с. 34].

На базі танцювального гуртка в 1962 р. був організований ансамбль народного танцю «Вірність». Плідна концертна діяльність сприяла досягненню високи результатів – колектив став лауреатом республіканського й обласного конкурсів-фестивалів самодіяльної художньої творчості, постійним учасником і переможцем традиційного свята-декади народного танцю [1, с. 37].

Дані про діяльність колективів художньої самодіяльності в медичних інститутах країни свідчать про їх розквіт. Так, у 1961 р. у цих навчальних закладах існувало 70 самодіяльних колективів, а в 1965 р. – 124, число громадських організаторів художньої самодіяльності з числа студентів зросло з 44 до 331 особи [3, с. 339].

Наявність клубів, гуртків та студій у вищих навчальних закладах свідчать про активну участь студентів у художній самодіяльності. Багато студентів проводять позанавчальний час у студіях і гуртках художньої самодіяльності, які існували при кожному виші. Студентська молодь

залучалася до хорового співу, танцювального, театрального, музичного, вокального та інструментального мистецтва. Колективи художньої самодіяльності навчальних закладів часто виступали з концертами та виставами перед студентською молоддю, на заводах, у колгоспах, радгоспах, у військових частинах. Нагороди і премії свідчать про плідну роботу керівників творчих колективів студентів.

Поряд із цим, у цей час відкриваються університети культури. Університети культури низки вшів ставлять своїм завданням не тільки дати студенту певну суму знань із різних видів мистецтва, а й залучити їх самих до його пропаганди. У «Поетичному клубі» Харківського університету заняття відбуваються у вигляді жвавих дискусій і обміну думками про творчість радянських поетів. В Одеському університеті успішно працює клуб естетики з 4 секціями – театру, музики, кіно, образотворчого мистецтва. Ними керували на громадських засадах режисери, музиканти, художники міста. Університет музичної культури успішно працював у Львівській консерваторії. Його мета – організація концертів-лекцій для молоді міста, у тому числі й для студентської [3, 336]. У Київському ордена Леніна політехнічному інституті щосуботи відкривалося студентське кафе «Бригантина», де проводилися вечори за участю колективів художньої самодіяльності та студентського оркестру. Гостями цих вечорів була не лише студентська молодь Києва (студенти Київського університету, театрального, художнього, медичного інститутів), а й представники Томського і Каунаського політехнічних інститутів, Ленінградського електротехнічного інститутів та інших вшів країни [3].

Крім гуртків і студій, працювали загальноінститутські студентські лекторії в позанавчальний час, після закінчення обов'язкових занять. Тематику лекторію завчасно складав і затверджував партком (партбюро) вишу. Серед педінститутів один із перших студентських лекторіїв був створений парторганізацією Кіровоградського педвишах в 1945/46 начальному році. В інших педвишах така форма ідейно-політичного виховання студентів почала практикуватися з 1947/48 навчального року. Дослідник І. Шкурко зазначав, що тематика студентського лекторію складається з таких розділів: історичний, природознавства, педагогіки, літературознавства і загальнополітичного [15, с. 18]. Крім того, порушувалися питання музичного мистецтва, народної творчості.

Таким чином, у 50–60 рр. ХХ ст. творча й аматорська діяльність студентів відбувалася під постійним наглядом і контролем з боку держави.

Центральним Комітетом компартії, центральним комітетом комсомолу України, профспілковими організаціями України було прийнято низку постанов щодо вдосконалення виховної роботи серед студентів у вищих навчальних закладах. Значна увага приділялася створенню й організації творчих студентських колективів. У репертуар хореографічних,

танцювальних, театральних, музичних гуртків, хорів та студій художнього слова обов'язково були включені твори ідеологічного спрямування.

Організація і проведення Всесоюзних фестивалів молоді свідчить про наступність при відборі учасників, які проходили декілька етапів відбору: міський, обласний, республіканський. Республіканський відбір давав право на участь у заключному виступі на Всесоюзному фестивалі в Москві. Для художніх колективів, які посідали призові місця, було встановлено почесне найменування «самодіяльний народний».

Вагомим поштовхом у розвиткові деяких напрямів культури та художньої самодіяльності стали Всесоюзний фестиваль молоді та VI Всесвітній московський фестиваль молоді та студентів (1957). Виникає СТЕМ при навчальних закладах у різних містах.

Поряд із цим, у цей час відкриваються університети культури, студентські кафе (наприклад «Бригантина»), загальноінститутські студентські лекторії.

Висновки і перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, діяльність студента в студентських творчих самодіяльних колективах є тим механізмом, який дає підстави реформувати сукупність зовнішніх впливів у власні розвивальні зміни, новоутворення особистості як продукту розвитку. Студентська молодь, задіяна у творчому колективі, яскраво демонструє активне власне долучення до різних видів мистецької, творчої діяльності, що напряму впливає на формування їхніх переконань. Вивчення потребує подальша діяльність студентських творчих колективів, що виникли в 70–80 рр. ХХ століття, які сприяли поширенню художньої самодіяльності на теренах України. Але це є темою подальшого дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Буцко М. І. (1996). *Художня самодіяльна творчість студентів та працівників Державного університету «Львівська політехніка» (1944–1994 рр.)*. Львів: ДУЛП. [Butsko, M. I. (1996). *Artistic amateur art of students and employees of the State University "Lvivska Politechnika" (1944–1994)*. Lviv, Ukraine: DULP].
2. *Вестник высшей школы [Journal of Higher School]*. (1952), 12, 46–47.
3. Пітов В. І. (ред.) (1968). *Вища школа Української РСР за 50 років. У 2-х ч. (1917–1967 рр.)*. К., Вид-во Київського університету, Ч. 2. (1945–1967 рр.) [Pitov, V. I. (Ed.). (1968). *Higher School of Ukrainian SSR for 50 years (1917–1967) (Vols. 1–2), Vol. 2*. Kyiv: Kyiv University Publishing].
4. Запорізька правда [Zaporizka pravda]. (1962). 18 березня.
5. Керцер, Г. Л. (2002). *СИНТ-63. Жизнь человеческого духа*. Харьков: Фолио [Kertser, H. L. (2002). *SINT-63. Human Spirit Life*. Kharkiv: Folio].
6. *Любительское художественное творчество в России XX века*. (2010). М.: Прогресс-Традиция [Amateur Artistic Art in Russia in XXth c. (2010). Moscow: Progress-Traditsia].
7. Мельничук, С. Г. (2006). *Теорія і практика формування естетичної культури майбутніх вчителів (історико-педагогічний аспект 1860–1990 рр.)*. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка [Melnychuk, S. H. (2006). *Theory and Practice of the Future*

Teachers' Aesthetic Culture Forming (historical and pedagogical aspect 1860–1990). Kirovohrad: RVV KDPU named after V. Vynnychenko].

8. Келдыш, Ю. В. (ред.) (1978). *Музыкальная энциклопедия*. Т 4. М.: Советская энциклопедия [Keldysh, Yu. V. (Ed.). (1978). *Music Encyclopedia* (Vol. 4). Moscow: Sovetskaia entsyklopedia].

9. Носов, Л. І. (1984). *Музична самодіяльність Радянської України (1917–1977)*. К.: Муз. Україна [Nosov, L. I. (1984). *Musical amateur action of Soviet Ukraine in 1917–1977*. Kyiv: Mus. Ukraine].

10. Садовенко, С. М. (2014). Самодіяльна художня творчість: культурологічні аспекти концептуалізації. *Культура і сучасність*, 1, 53–60 [Sadovenko, S. M. (2014). Amateur Artistic Art: culturological aspects of conceptualization. *Culture and modernity*, 1, 53–60].

11. Стасевський, Ю. (2016). Діяльність творчих студентських колективів на Слобожанщині (друга половина ХІХ – початок ХХ століття). *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т.Г.Шевченка. Серія: Педагогічні науки*, 144, 224–229. Режим доступу: http://visnyk.chnpu.edu.ua/?wpfb_dl=3333 [Stasevskiy, Yu. (2016). The activities of creative student groups in Slobozhansky region (second part of ХІХ с. – begin. of the ХХ с.). *Journal of T. H. Shevchenko Chernihiv National Pedagogical University, ser. Pedagogical Sciences*, 144, 224–229. Retrieved from: http://visnyk.chnpu.edu.ua/?wpfb_dl=3333].

12. Марков, П. А. (ред.) (1965). *Театральная энциклопедия в 5 тт.* Т. 4. М.: Издательство «Советская энциклопедия» [Markov, P. A. (Ed.). (1965). *Theatrical Encyclopedia* (Vols. 1–5), Vol. 4. Moscow: Sovetskaia entsyklopedia].

13. *Українська радянська енциклопедія (1963). К. Т. 12 [Ukrainian Soviet Encyclopedia (1963)]. К. Vol. 12.*

14. Халабурдіна, О. В. (2013). Художня самодіяльність у ВНЗ як чинник естетичного виховання студентів. *Теорія та методика навчання та виховання*, 33, 226–233. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkhnpu_ttmniv_2013_33_29 [Halaburdina, O. V. (2013). Artistic Activity in the University as a Factor of the Student Aesthetic Education. *Theory and methods of teaching and education*, 33, 226–233. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkhnpu_ttmniv_2013_33_29].

15. Шкурко, І. І. (1990). *Идейно-политическое воспитание студентов в системе высшего педагогического образования*. К.: КГПИ [Shkurko, I. I. (1990). *Ideological and Political Education of Students in the System of Higher Pedagogical Education*. Kiev: КНПІ].

РЕЗЮМЕ

Стасевский Юрий. Деятельность творческих студенческих коллективов в 50–60-х гг. ХХ столетия.

На основании изучения историко-педагогической и искусствоведческой литературы анализируются постановления правительства, создающие предпосылки для развития художественной самодетельности студенческой молодежи. В статье рассмотрены постановления правительства, которые имели существенное влияние на усовершенствование воспитательной работы среди студентов. Существенную роль в становлении творческих студенческих коллективов сыграли конкурсы-смотры художественной самодетельности коллективов студентов различных учебных заведений, проводимые на местном, районном, областном, республиканском и союзном уровнях (VI Всемирный московский фестиваль молодежи и студенчества в Москве (1957), Всесоюзный фестиваль

эстрадных театров в Москве (1965)). Это способствовало созданию СТЕМов при различных учебных заведениях страны.

Ключевые слова: художественная самодеятельность, фестиваль, студенты, кружки, театры.

SUMMARY

Stasevskyi Yurii. The activities of creative student collectives in the 1950's and 1960's of the XX century.

The article deals with analysis of government's regulations which had great impact on development of amateur performances of student, from the perspective of studying historical-pedagogical and art-study sources. The article examines governmental regulations which had a significant impact on the improvement of educational work among students. Careful selection of repertoire for student amateur art, improvement of cultural services for students (opening students club and palaces of students), the allocation of student's day is the basic for student's amateur performances. Important role in the formation of creative students group was played by concerts-reviews of amateur performances of collectives of various education institutions, which were organized at the local, district, regional, republican and union levels (VI World Moscow festival of Youth and Students in Moscow (1957), and the first All-Union Festival of the pop theatres in Moscow (1965)). This contributed to the emergence of STEMs at various educational institutions in the country.

The main areas of creative teams and student sections that were active in the study period are shown. The analysis of students' concert choirs and orchestras is conducted and the following feature of creative teams are revealed: entertaining, charitable and educational functions; their contribution to the promotion of art among the general population is outlined. Meaningful historical and pedagogical analysis of a wide layer of archival material made the possibility to identify and characterize the features of creative groups: upbringing, educational, charitable and entertaining. It promotes formation of conscious and critical attitude to the world historical and educational heritage. The materials of the paper suggest a new approach to the analysis of archival materials, illumination and evaluation of controversial issues of student creative teams of Slobozhanshchina in the second half of the 19th – early 20th century.

Key words: amateur performances, festival, students, coterie, theatres.

УДК 377:656.2

Тетяна Шаргун

Львівська філія Дніпропетровського
національного університету
залізничного транспорту ім. акад. В. А. Лазаряна
ORCID ID 0000-0002-6014-4941
DOI 10.24139/2312-5993/2017.06/214-226

ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ЗАЛІЗНИЧНОГО ТРАНСПОРТУ В ЗАХІДНІЙ УКРАЇНІ ЗА ЧАСІВ АВСТРО-УГОРСЬКОЇ ДОБИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.)

У статті проведено аналіз історичного досвіду підготовки фахівців для залізничної галузі в Західній Україні за часів Австро-Угорської доби у другій половині

XIX – на початку XX століття, визначено роль і місце «Цісарсько-королівської політехнічної школи» (зараз Національний університет «Львівська політехніка») у системі вищої технічної освіти Європи. Досліджено етапи розвитку Львівської політехніки як етапи формування навчальної бази з підготовки фахівців для залізничної галузі. Доведено, що в Західній Україні Львівська Політехнічна школа стала центром з підготовки інженерів залізничного транспорту, яка здійснювалася на окремому факультеті інженерії й частково на інших факультетах закладу.

Ключові слова: професійна підготовка, вищий технічний навчальний заклад, інженер залізничного транспорту, факультет інженерії.

Постановка проблеми. Із прокладенням у Галичині в 1861 р. першої колії Перемишль-Львів постало завдання щодо виходу м. Львова – столиці галицького краю на європейський ринок. Це зумовило прискорення розвитку крайової економіки, індустріалізації краю, що у свою чергу потребувало великої кількості кваліфікованих кадрів усіх рівнів, особливо інженерних.

Аналіз актуальних досліджень. Науково-винахідницька діяльність у XIX ст. у Західній Україні концентрувалася, перш за все, довкола професури та вихованців заснованої у Львові Цісарсько-королівської технічної академії (1844 р.), зараз національний університет «Львівська політехніка». Відомості про розвиток та становлення цього вищого технічного навчального закладу висвітлено у працях: монографія «Цісарсько-королівська політехнічна школа у Львові» проф. Владислава Заячковського (1894 р.); монографія проф. Збислава Поплавського «Історія Львівської політехніки 1844–1945» (1992 р.); збірна праця професорів Вроцлавської політехніки «Політехніка Львівська 1844–1945» (1993 р.); перша україномовна книга проф. Миколи Буцка «Державний університет «Львівська політехніка» 1944–1994 рр.» (1994 р.), а також його праця біографічний показник «Відомі вчені Державного університету «Львівська політехніка» (1994 р.); бібліографічний показник «Львівська політехніка в публікаціях (1844–2013 рр.)» (2014 р.), складеного колективом працівників НТБ політехніки під керівництвом І. Белоус. Гірничо-металургійна академія у Кракові видала три томи з серії «Історія шкільництва і освіти на Кресах південно-східних колишньої ІІ Речі Посполитої», присвячених Львівській політехніці (2013 р.). У Німеччині доктор Генріх Дітхен опублікував працю «Львівська політехніка в Лембергу. Історія вищої технічної школи в мультинаціональному середовищі» (2015 р.) тощо. Питання становлення й розвитку залізничного транспорту в Західній Україні розглядали А. Гороховський, П. Гранкін, П. Лазечко, І. Сьомочкін, Ю. Томін, Г. Шрамко та ін. У статті ми також спиралися на архівні документи Державного Архіву Львівської області, фонди НТБ національного університету «Львівська політехніка» та Музею історії Львівської залізниці.

За обраною тематикою з оглядом на її галузевий аспект практично відсутні публікації вітчизняних науковців, які містять узагальнюючий аналіз

історичного досвіду підготовки власне фахівців для залізничної галузі в Західній Україні у другій половині XIX – на початку XX ст. за часів Австро-Угорської доби.

Метою статті є аналіз підготовки фахівців для залізничної галузі в Західній Україні за часів Австро-Угорської доби у другій половині XIX – на початку XX ст. та визначення ролі й місця Національного університету «Львівська політехніка» в цій системі підготовки.

Методи дослідження: теоретичний аналіз та узагальнення наукових джерел.

Виклад основного матеріалу. В Австро-Угорській імперії початок другої половини XIX ст. став періодом концентрації виробництва й застосування механічної сили в лісовій промисловості Галичини, Буковини, Закарпаття, на продукцію якої підвищився попит. Названа галузь стимулювала розвиток залізниць у Західній Україні. На початок 1901 р. їх довжина досягла 3869 км [7, с. 131]. Незважаючи на деякі успіхи в розвитку краю, Галичина все ж відставала в порівнянні з центральними провінціями Австрії. Покращити ситуацію могла тільки підготовка висококваліфікованих місцевих спеціалістів у різних галузях. Усе це вимагало ґрунтовної реорганізації структури Львівської технічної академії, оновлення навчальних планів, модернізації та відкриття нових кафедр та спеціальностей.

У 1866 р., на вимогу височайшого Міністерства віровизнань і освіти, Колегія професорів підготувала та подала на його розгляд проект нового статуту Академії її реорганізації у політехнічний інститут [1, с. 1–29] «Entwurf eines Organisations-Statutes für das k. k. polytechnische Institut in Lemberg», поклавши в основу досвід Віденського та інших вищих політехнічних інститутів Європи. Відповідно до проекту, мета закладу – надання ґрунтовної теоретичної і, наскільки дозволять можливості інституту, практичної освіти по кожному напрямку відповідної фахової школи (школи пізніше були перейменовані у факультети). Інститут мав складатися з п'яти шкіл: I. Інженерії будівництва, II. Машинобудування, III. Технічної хімії, IV. Рільничо-лісової, V. Торговельної. Навчання в перших трьох школах тривало п'ять років, у четвертій і п'ятій – три роки. Передбачалося заснування 14 звичайних (у тому числі кафедра будівництва шляхів гідротехнічних споруд, мостів і залізниць) та 3 надзвичайних кафедр. Загалом проект складався із 70 параграфів, охоплював такі розділи, як: загальні положення, про слухачів (так називали студентів на той час), про іспити для отримання дипломів у фахових школах, про керівництво інститутом, про навчальну базу, канцелярію та господарський відділ тощо. Додатково цей документ містив навчальні плани шкіл, короткий зміст відповідних дисциплін та бюджет, який був необхідний для здійснення цієї реорганізації. Проект надійшов у Міністерство навесні 1867 року, коли в Імперії відбувалася чергова

політична криза, пов'язана з поразкою у війні з Пруссією. Справа реорганізації Академії затягнулася.

Наступним етапом розвитку (1871 – 1877 рр.) Львівської технічної академії стало надання їй у 1871 р. статусу вищого навчального закладу. Це було пов'язано: 1) з проведенням у 1863 р. в Австрійській імперії освітньої реформи, унаслідок якої освіту поділено на вищу, середню й елементарну; 2) із гострою потребою краю у висококваліфікованих фахівцях; 3) із політико-адміністративними змінами в розвитку краю: а) у 1867 р. Галичина отримала право автономії, а Львів став столицею порівняно самостійної провінції; [7, с.132] б) на основі нової конституції 1861 року були створені Галицький і Буковинський крайові сейми, які представляли Галичину і Буковину в Державній раді Австрійської імперії. З 1867 р. урядовою мовою замість німецької стала польська. З серпня 1871р. усі навчальні предмети в академії дозволено викладати польською мовою.

У 1872/73 н.р. оновлена академія складалася з трьох фахових шкіл: Інженерної, Будівництва, Технічної хімії та Торговельного відділу. Навчальна програма включала 28 дисциплін, з них 15 – мали викладатися німецькою мовою, решта польською. В Інженерній школі визначено такий перелік дисциплін на п'ятирічний термін навчання. 1 рік: математика (курс I), рисна геометрія, фізика, хімія мінеральна (неорганічна), рисунки від руки. 2 рік: математика (курс 2), рисна геометрія, геодезія (курс 1). 3 рік: геодезія (курс 1), технічна механіка, каменярка (видобування та обробка каменя). 4 рік: наземне будівництво, теорія машин, будівельна механіка. 5 рік: інженерні науки, механічна технологія, геодезія (курс 2). Проф. Я. Франке викладав дисципліну «Теорія машин», у якій передбачалося вивчення локомотивів 3 год./тиж. Проф. Ю. Ягерман викладав «Інженерні науки», де виділялося 11 год./тиж. на вивчення будови залізничних та кінних колій.

Звітна статистика академії за 1872/73 н.р. свідчить про те, що із наданням статусу вищого навчального закладу кількість студентів порівняно з 1870/71 н.р. збільшилася на третину: 291 особа проти 204. По національностям записалися як: поляки – 252, русини – 29, німці – 9, угорці – 1. Середній вік студентів склав близько 22 років [3, с. 1–4].

Ще з 1870 р. в академії функціонували три загальні кафедри: рисної геометрії; механіки й теорії машин; будівництва шляхів, мостів і залізниць [8, с. 216]. Цю дату можна вважати початком здійснення підготовки інженерів саме для залізничної галузі. Із наданням їй статусу вищого навчального закладу та зі створенням фахових шкіл, далі основна підготовка інженерів-залізничників здійснювалася в Інженерній школі (у 1878 р. її перейменовано на факультет Інженерії) та частково на інших факультетах. З 1873 р. у Школі інженерії Технічної академії створено кафедру шляхового і гідротехнічного будівництва, яку очолив проф. Юзеф Ріхтер, і вона пізніше стала основною на факультеті [5, с. 128]. З 1877 р. лекційний курс по залізницям у Політехнічній

школі розпочав читати тоді ще доцент Роман Гостковський. Він досліджував розміщення залізничних трас, системи локомотивів і вагонів, розклад руху поїздів, сигналізацію й механіку залізничного руху. На цій основі, через декілька років, він виніс на обговорення питання зношення рейок, оцінку ухилів і кривизни трас, гальмування, розміри поїздів та їх розміщення між станціями, загальну організацію дорожнього руху. Ці проблеми розглядалися вперше [5, с. 132].

Наступний етап у розвитку закладу (1877–1897 рр.) почався 8 жовтня 1877 р., коли Технічна академія отримала статус Вищої технічної школи на зразок провідних технічних навчальних закладів монархії. Цісар найвищою постановою затвердив й нову назву, запропоновану Львівською Колегією професорів, «Цісарсько-королівська політехнічна школа» (Technische Hochschule). Водночас фахові школи перейменували на факультети. Однак організаційний статут був затверджений лише в 1897 р. За основу був взятий проект, розроблений у 1866 р. Львівською Колегією професорів. Також майже всі її пропозиції були враховані в постанові Цісаря «Приписи щодо екзаменів у школах політехнічних» (постанова Ц.К. міністерства віровизнань і освіти від 11 липня 1878 р.), якою було затверджено обов'язкові правила іспитів. Курсові екзамени з визначених дисциплін давали право переводу на наступний навчальний рік. Державний іспит, по закінченню навчання на факультеті, складався з двох частин. Перша частина теоретична (загальноосвітні дисципліни) передбачала на факультеті Інженерії здачу таких предметів: математика (курс I і II), нарисна геометрія, загальна і технічна фізика, теоретична механіка (статика, динаміка, опір матеріалів, гідродинаміка), креслення від руки та технічне креслення. Друга практична частина державного екзамену (технічні дисципліни) на факультеті Інженерії складалася з таких предметів: геологія (курс I і II), енциклопедія машин, енциклопедія мінеральної і органічної хімії, елементарна і вища геодезія, статика будов, будівництво I (наука о будівельних матеріалах і будівельних конструкціях, колійне будівництво), будова доріг, водне будівництво, будова мостів та залізничних колій, будівельні і залізничні закони, бухгалтерія [2, с. 36–49].

Перетворення Технічної академії на Вищу політехнічну школу відкрило перед нею можливості подальшого розвитку. Навчання велося на факультетах інженерії, архітектури, машинобудування та технічної хімії на вільних засадах. Упровадження двох обов'язкових державних, а також річних екзаменів стало частковим обмеженням свободи навчання, але сприяло підвищенню якості засвоєння знань студентів. Мова викладання – польська. Лекції читали звичайні (ординарні – які очолювали кафедру) і надзвичайні (екстраординарні, які не керували кафедрою) професори та доценти, платні (зараховані до штату) й приватні (позаштатні), які одержували платню з фонду Політехнічної школи відповідно до кількості

студентів, що записалися на заняття. Помічниками професора призначали асистентів, практичні заняття вели конструктори [8, с. 13].

Згідно зі статутом Політехнічної школи (1897 року), [2, с. 8–13] слухачі поділялися на звичайних і надзвичайних (§25). До перших належали ті, хто закінчив реальну школу або гімназію, причому випускники гімназій мали додатково показати свідоцтво про вміння виконувати геометричні рисунки, або підтвердити це вступним екзаменом (§26). Навчання було платним. Якщо слухач обґрунтував свою неспроможність оплати і при добрій поведінці й успішності, він частково або повністю звільнявся від оплати (§35). Іспит, який складали під час сесії, був безоплатним, а зданий пізніше – платним (§40). Кращі студенти отримували стипендію. Надзвичайними слухачами зараховували осіб, які мали повних 18 років і виявили знання, необхідні для розуміння лекцій з обраного фаху (§27). Надзвичайні слухачі не звільнялися від оплати й не одержували стипендії, також вони не мали право здачі екзаменів і колоквиумів та отримання посвідчення про закінчення навчального закладу. Їм видавалося посвідчення про відвідування занять та приватні свідоцтва про підвищення рівня знань від тих професорів, заняття яких вони відвідували (§29). Цікавим було те, що при навчанні оцінювався не тільки рівень знань за допомогою оцінок «відмінно», «дуже добре», «добре», «достатньо», «недостатньо» (§39), а й *відношення до навчання* «цілком відповідальне», «відповідальне», «невідповідальне» (§41). Звичайним слухачам, які повністю виконали навчальний план, видавалося свідоцтво про закінчення навчання із зазначенням відвідування занять, поведінки та рівня засвоєння дисциплін (§42).

При підготовці фахівців у «Політехнічній школі» велика увага приділялася культурі інженера, про що свідчить оцінювання відношення до навчання та друковані видання того часу з архіву НТБ Національного університету «Львівська політехніка»: «Zur Frage der Ingenieur Erziehung (До питання виховання інженера)» професора А. Рідлера (1895), «Technik und Ethik (Техніка і етика)» (1905), «Technische Kultur (Культура техніки)» (1908) тощо.

Найбільший факультет інженерії міцнів і розвивався. Вже у 1888–1889 рр. на факультеті діяли три кафедри, а саме: I кафедра інженерії (будівництво шляхів, залізниць і тунелів, проф. Ю. Ягерман); II кафедра інженерії (водне будівництво й енциклопедія інженерії, проф. К. Скибінський); III кафедра інженерії (теорія і статика будівництва, будівництво мостів, проф. М. Тулле); У 1890 р. спеціально для проф. Р. Гостковського створили кафедру теорії залізничного транспорту. Цей предмет він читав першим в Австрії. Цикл лекцій залізничної справи складався з трьох частин. Першу читав професор Р. Гостковський, який розглядав технічні питання експлуатації залізничного транспорту. У двох наступних частинах професор К. Скибінський висвітлював будівництво залізниць. Він же розробив теорію і конструкцію стиків рейок залізничного

полотна. У наступні роки постійно зростала кількість кафедр і доцентур: доцентура меліорації виділена з кафедри гідротехнічного будівництва (1892 р.); кафедра сферичної астрономії й вищої геодезії (1894 р.); кафедра суспільної економіки та торгового банківського і адміністративного права (1895 р.); дворічні курси геодезистів (1896 р.).

З кожним роком удосконалювався навчальний процес. Проф. Ю. Ягерман постійно модифікував матеріал викладів, упроваджуючи розгляд організації підготовчих будівельних робіт, освітлення мостів, питання побудови кам'яних віадуків, акведуків і фінансування будівництва. Проф. М. Тулє додав у зміст лекцій основи теорії мостів, контроль якості та питання їх експлуатації. Матеріал про залізобетонні мости внесено лише після 1910 р. Питання проведення земляних робіт, тісно пов'язане зі шляховим та залізничним будівництвом, розглядали в курсах, які вели Ю. Ріхтер і Ю. Ягерман. Пізніше їх докладно розвинули професори К. Скибінський та К. Вонторек [5, с. 130–132].

Побудовою тунелів займався проф. Ю. Ягерман. Він розглядав їх на прикладах будівництва доріг в Альпах. У Галичині перші тунелі будувалися наприкінці XIX ст. у Карпатах на кордоні з Угорщиною. Він також викладав історію залізниць, їх кваліфікацію, трасування, одноколійні та двоколійні шляхи, кінну тягу, роздоріжжя та перетини шляхів. З 1879 р. проф. К. Скибінський об'єднав проблеми будівництва залізниць зі спорудженням тунелів. Він розглядав історію їхнього розвитку, підготовку гірничих робіт, прокладку штолень, визначення осей траси і кошти будови.

У другій половині XIX ст. протяжність залізниць Австро-Угорської імперії досягла 17 тис. км, і до 1914 р. вона збільшилась до 46 тис. км. [5, с. 131]. Актуальними для будівельників стали питання міцності дорожнього полотна, над чим працювали професори К. Скибінський та К. Вонторек. На початку XX ст. розглядали також проектування вантажних станцій.

До 50-літнього ювілею своєї діяльності, урочистості з нагоди якого відбулися 10 липня 1894 р., у Політехнічній школі функціонувало 20 кафедр (17 звичайних і 3 надзвичайних), серед них три кафедри інженерії та кафедра теорії залізничного руху. Крім того, у складі Політехнічної школи діяли 19 спеціалізованих музеїв, серед них 3 інженерних та музей будови машин; 4 лабораторії; 2 дослідні станції; бібліотека з книжковим фондом 14 тис. томів і 120 часописів, яку було засновано в 1844 р. Професорсько-викладацький склад налічував 15 звичайних професорів і 4 надзвичайних, 1 заступника професора, 9 приват-доцентів, 10 штатних доцентів, 18 асистентів, 5 лекторів і викладачів [4, с. 135–160]. 23 грудня 1893 р. дипломи Львівської школи зрівняли з дипломами провідних європейських політехнік.

Політехніка стала багатопрофільним закладом, здатним забезпечити потреби краю у спеціалістах. Про що свідчить облік чисельності студентів та їх розподіл по факультетам у період з 1872/73

по 1893/94 н.р. узагальнений у роботі проф. В. Заячківського, який наведено в таблиці 1 [4, с. 130].

Таблиця 1

Склад студентів Політехнічної школи в період з 1872/73 по 1893/94 н.р.

Облік студентів										
Рік	Назва факультету								Разом	
	Інженерний		Будівництва		Машино-будування		Технічної хімії			
	Півріччя									
	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II
1872/3	259	223	20	17	-	-	12	11	291	251
1873/4	260	226	24	22	-	-	14	13	298	261
1874/5	233	218	36	32	-	-	28	26	297	276
1875/6	212	170	38	41	28	18	47	31	325	260
1876/7	112	103	24	23	26	24	26	26	188	176
1877/8	105	97	27	21	40	35	27	23	199	176
1878/9	113	90	30	25	40	33	27	26	210	174
1879/80	109	100	42	35	54	52	36	28	241	215
1880/81	96	88	30	26	54	47	36	30	216	191
1881/2	105	96	24	22	44	37	29	29	202	182
1882/3	101	89	22	21	54	48	40	38	217	196
1883/4	90	76	27	23	39	37	47	34	203	170
1884/5	81	75	16	14	33	33	40	36	170	158
1885/6	84	72	22	18	48	43	38	29	192	162
1886/7	80	71	20	18	53	48	31	26	184	163
1887/8	76	65	24	19	41	40	25	22	166	146
1888/9	74	66	15	15	54	50	25	23	168	154
1889/90	67	59	18	18	58	49	32	31	175	157
1890/91	73	69	26	24	27	25	27	25	153	143
1891/2	87	79	31	29	33	34	35	35	186	177
1892/3	116	107	33	32	35	33	31	35	215	207
1893/4	129	113	47	37	37	34	41	40	254	224

Наведені в таблиці дані вказують, що найбільшим за чисельністю студентів був факультет Інженерії. У період з 1883/84 по 1891/92 н.р. спостерігається зниження середньої кількості вступників на цей факультет від 150 до 79, яка не перевищувала 90 осіб щорічно. З 1892/93 н.р. ситуація зі вступом знов значно покращилася. Станом на кінець кожного навчального року загальна кількість слухачів відчутно зменшувалася. З різних причин (невиконання навчальних планів, невчасна здача екзаменів, невчасна плата за навчання тощо) у середньому відраховувалося до 11 % від загальної кількості студентів.

Наступний період розвитку закладу (1897–1918 рр.) був окреслений межами затвердження організаційного статуту в 1897 р. («Організаційний статут Ц.К. політехнічної школи у Львові» виданий Ц.К. міністерством віровизнань і освіти на підставі розпорядження від 26 квітня 1897 р., L. 4941) [2, с. 3–15] та закінченням існування Австро-Угорської імперії. Цей період ознаменувався подальшим бурхливим розвитком Політехніки. Пов'язано це також було із новою політичною ситуацією: зросло значення народної демократії. У 1901 р. Політехнічній школі надали право присвоювати вчений ступінь доктора технічних наук (*doctor rerum technicorum*), до 1918 р. докторами стали 64 інженери. Реорганізовано управління закладом, створено Сенат. У 1904 р. ректорові надано титул «Магніфіценсії» [5, с. 109]. У 1912 р. за визначні заслуги в науці були присвоєні почесні титули доктор *Honoris Causa* Марії Складовській-Кюрі, професорам Я. Франке, Ю. Медведському, А. Вітковському та інженерові К. Обрембовичу.

На початку XX ст. значно вдосконалилося залізничне будівництво. Залізниця потребувала стійкіших мостів, тому широке застосування в мостобудуванні знайшли металеві конструкції, з'явився новий матеріал – бетон. Започатковано рейковий транспорт у містах, спочатку кінний, пізніше – електричний. Подальший розвиток будівельних та інших наук вимагав від Політехнічної школи підвищення рівня викладання та розширення кафедр. У 1907 р. факультет інженерії поділено на два: інженерія шляхів, залізниць і мостобудування з курсом геодезії та факультет гідротехнічного будівництва. На обох факультетах створено декілька нових кафедр, переважно паралельних – II кафедру шляхового будівництва і залізниць, II і III кафедри гідротехнічного будівництва та кафедру рільництва. Збільшилася також кількість доцентур: водопостачання і каналізації, залізобетонних конструкцій, організації залізничного руху, мостобудування. Від 1879 р. на факультеті інженерії захищено 776 дипломних проектів, на курсах геодезії з 1898 р. – 405 [5, с. 115–116]. До факультету інженерії приєднано й загальноосвітні кафедри. Першою серед них була кафедра математики, історія якої ведеться ще з часів Технічної академії. Окрім вищої, тут викладали ще й елементарну математику через слабку підготовку абітурієнтів.

На інших факультетах та кафедрах також частково здійснювалася підготовка інженерів-залізничників. На механічному факультеті в 1910 р. була створена Кафедра залізничного машинобудування (V кафедра будови машин). До закінчення Першої світової війни нею керував професор З. Сохацький. При кафедрі існувала бібліотека з великою колекцією діапозитивів і зразків технічних креслень [5, с. 151]. На Архітектурному факультеті з 1878/9–1898/9 н.р. проф. Ю. Захарієвич читав курс лекцій «Архітектура залізничних колій». Вивчення проблем організації залізничного транспорту продовжувалось у Львівській політехніці аж до Другої світової війни.

Чисельність студентів Політехнічної школи упродовж 50-х років істотно не змінювалася. В 1840–1860-ті роки вона становила щорічно 100–150, а в 1870–1890-ті – 200–250 осіб. Дипломи випускників до 1894 р. одержали близько 1500 фахівців. У зв'язку з промисловим розвитком Галичини ці цифри істотно змінилися на початку ХХ ст.: з 712 осіб у 1900/1901 н.р. до 1865 в 1913/14 н.р. Навчалися й студенти з інших країн. Зокрема, у 1905/1906 н.р. із 1118 студентів 911 було з Галичини, 207 – з інших країн Європи [8, с. 14].

Структура і напрями спеціальностей у Політехнічній школі розширювалися впродовж наступних років, що диктувалося науковим прогресом та потребами промислового розвитку краю. За період 1897–1914 років [5, с. 113] кількість кафедр у Політехнічній школі збільшилася на 23, доцентур на 30. Тут працювало 43 кафедри і 44 доцентури. Розвиток закладу ілюструють такі дані: у 1900 р. працювали: 21 професор, 17 доцентів і викладачів, 19 ад'юнктів і асистентів, а у 1914 р. вже 41 професор, 47 доцентів і викладачів, 70 ад'юнктів і асистентів. У 1906 році навчалось 1325 студентів, у 1910 р. їхня кількість зросла до 1742 осіб. Сухопутну інженерію вивчали 674 студенти, гідротехнічну – 60, архітектуру – 19, хімію – 214, геодезію – 99, гірничі науки – 19, електротехніку – 17. Напередодні Першої світової війни Львівська політехнічна школа зайняла друге (після Віденської) місце серед вищих навчальних технічних закладів імперії.

Галичина зі столицею у Львові була найбільшою із земель австрійської імперії (26 % території і 25 % населення). Зайнятість у різних сферах станом на 1890 р. виглядала так: 2,1 % працездатних мешканців Львова займалася сільським господарством; у ремеслі, промисловості та гірництві було зайнято 26,8 %; у торгівлі і комунікації 26 %; решту, 45,1 %, становили працівники невиробничих професій. У 1910 р. це співвідношення становило відповідно: 1,3 %; 27,4 %; 34,1 % та 37,2 % [5, с. 24–25]. Отже, зменшилася кількість тих, хто працював у сільському господарстві та в невиробничій сфері, проте на 8,1 % зросла кількість працюючих у торгівлі і комунікації. Це пояснюється залученням селян до будівництва залізниць (іноді обсяг робіт вимагав кількох десятків тисяч чоловік), розвитком торгівлі та виходом Галичини на європейський ринок.

Наприкінці ХІХ ст. невпинно збільшувалася кількість бажаючих працювати на залізниці. Навіть висококваліфікований працівник часто залишав краще оплачувану роботу, тому що у приватному підприємстві вона залежала від господарської і політичної кон'юнктури, і йшов на колію, де на початках отримував набагато менше. Проте, він був упевнений у своєму майбутньому. Спеціальність залізничника набуває високого престижу. Про це свідчить навіть той факт, що прийняття на роботу на залізницю, тоді вже державну, не було простою справою. Кандидат повинен був мати, передусім, протекцію впливового священика, офіцера

або досвідченого залізничника, а, отримавши посаду, тримався її до кінця [6, с.23]. З 1861 по 1916 рр. на Львівській залізниці було побудовано та введено в експлуатацію 70 ліній, що з'єднали Львів із Перемишлем, Вільно (Вільнюсом), Києвом [9, с. 131].

Якщо Львівська політехніка забезпечувала західноукраїнські залізниці висококваліфікованими інженерними кадрами, то питання підготовки кваліфікованих робітничих кадрів довгий час залишалося актуальною проблемою. Важливу роль у її вирішенні відіграло відкриття в 1910 р. Промислової школи у Львові по вул. Снопківській, 47. У школі відбувалася підготовка осіб, що здобували робітничі професії для подальшої роботи на залізниці. Вона готувала електромеханіків, електромонтерів, машиністів паровозів, радіотелеграфістів, колійників до 1940 р. [9, с. 470]. (У 1940 р. на її базі створено Львівський технікум залізничного транспорту. У цьому ж році у приміщенні технікуму організовано залізничне училище №1).

Засновником цієї державної Промислової школи у Львові та 9 інших реальних і різного типу промислових шкіл у Бучачі, Ярославі, Сулковичах, Тернополі, Станиславові (Івано-Франківськ) був Ян Франке – доктор Львівської політехніки. Він виконував обов'язки крайового інспектора реальних і промислових шкіл Львова, які стали базою для підготовки фахівців робітничих спеціальностей для залізниць.

У Львівській політехнічній школі (тоді ще академії) впровадження в 1875 р. інституту доцентур створило можливість і підготовки вчителів для реальних шкіл, відкритих у містах Кракові, Ярославі, Стрию, Станіславі, нижчих реальних шкіл у містах Снятині й Тернополі [8, с. 11]. Після підпорядкування системи народної освіти Крайовому сейму розпочався інтенсивний розвиток шкільництва, спрямованого на підготовку освічених техніків для розвитку краю.

На початку XX ст. Львів став значним та авторитетним центром європейської науки. В усіх його техніко-економічних і соціально-культурних змінах брали активну участь учені та вихованці Політехнічної школи. Різне збільшення кількості студентської молоді створювало сприятливі перспективи для підготовки високоосвічених кадрів інтелігенції. Але в серпні 1914 р. ці позитивні зрушення перервалися – почалася Перша світова війна. Навчання відновилося лише на деякий час у 1915/1916 н.р. за кількості студентів – 234 особи [8, с. 15], у 1918 р. вона вже зросла до 989 осіб.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. *«Цісарсько-королівська політехнічна школа» (1877–1921 рр.) (зараз національний університет «Львівська політехніка»)* – це вищий навчальний заклад, створений на зразок провідних західних вищих політехнічних шкіл, та перший найстаріший заклад такого типу в Україні, який готував інженерів із різних технічних спеціальностей та

підпорядковувався Міністерству віровизнань і освіти. У другій половині XIX – на початку XX ст. у Західній Україні Львівська Політехнічна школа набула значення: а) авторитетного центру розвитку технічної європейської науки; б) центру підготовки інженерів для транспортної галузі з урахуванням її історичного впливу на формування системи підготовки фахівців залізничного профілю. Підготовка залізничників здійснювалася на окремому факультеті інженерії та частково на інших факультетах до початку Другої світової війни. Високий статус Національного університету «Львівська політехніка» та його значимість для інших вищих навчальних закладів країни підкреслює те, що на етапах свого становлення він долучався до створення знаних університетів, академій у Львові та в Україні в цілому. Подальші розвідки вбачаємо в дослідженні розвитку залізничної галузі та стану підготовки фахівців для цієї галузі в Західній Україні за часів Польської доби (1819–1939 pp.).

ЛІТЕРАТУРА

1. *Entwurf eines Organisations Statutes für das k. k. polytechnische Institut in Lemberg*. (1866). Professoren Collegium der k. k. technischen Akademie (ss. 1–29). Lemberg: k. k. galiz. Staatsdruckerei.
2. *Postanowlenia i przepisy dla sluchaczow c.k. Szkoły politechnicznej we Lwowie*. (1898). Lwow: Nakl. c.k. Szkoły politechnicznej.
3. *Program C. K. Akademii Technicznej Lwowskiej na półrocze letnie roku naukowego 1873*. (1873). Lwow : Nakładem c.k. Akademii technicznej.
4. Zajęczkowski, W. (1894). *C.K. Szkoła Politechniczna we Lwowie: rys historyczny jej założenia i rozwoju, tudzież stan jej obecny*. Lwow: Nakładem Szkoły Politechnicznej.
5. Шишка О. В., Бобало Ю. Я. (Ред.) (2016). *Від реальної школи до Львівської політехніки: нариси з історії Львівської політехніки (1816–1918)*. Львів: Вид-во Львівської політехніки [Shyshka O. V., Bobalo Yu. Ya. (Eds.) (2016). *From a Non-Classical-Secondary school to Lviv Polytechnic National University: Essays from the History of Lviv Polytechnic National University (1816–1918)*. Lviv: Vyd-vo Lvivskoi politekhniky].
6. Гранкін, П. Е., Лазечко, П. В., Сьомочкін, І. В., Шрамко Г. І. (1996). *Львівська залізниця. Історія і сучасність*. Львів: Центр Європи [Hrankin, P. E., Lazechko, P. V., Somochkin, I. V., Shramko, H. I. (1996). *Lviv Railway. Its History and Present*. Lviv: Tsentr Yevropy].
7. Мирончук, В. Д., Ігошкін Г. С. (2002). *Історія України*. К.: МАУП [Myronchuk, V. D., Ihoshkin H. S. (2002). *History of Ukraine*. K.: MAUP].
8. Бобало, Ю. Я. (Ред.) (2009). *Національний університет «Львівська політехніка»*. Л.: Видавнич. центр «Логос» [Bobalo, Yu. Ya. (Ed.) (2009). *National University "Lviv Polytechnic"*. L.: Vydavnych. tsentr "Lohos"].
9. Томін, Ю. С., Романишин, Ю. О., Коритко, Р. Ф., Паращак І. М. (2011). *Перша колія: до 150-річчя Львівської залізниці*. Львів: ЗУКЦ [Tomin, Yu. S., Romanyshyn, Yu. O., Korytko, R. F., Parashchak I. M. (2011). *The First Track: 150 Anniversary of Lviv Railway*. Lviv: ZUKTs].

РЕЗЮМЕ

Шаргун Татьяна. Подготовка специалистов железнодорожного транспорта на Западной Украине в период правления Австро-Венгерской Империи (вторая половина XIX – начало XX ст.).

В статье проведен анализ исторического опыта подготовки специалистов для железнодорожной отрасли на Западной Украине в период правления Австро-Венгерской империи во второй половине XIX – в начале XX столетия. Определена роль и место «Ц. К. Политехнической школы» (сейчас Национальный университет «Львовская политехника») в системе высшего технического образования Европы. Исследованы этапы развития Львовской политехники как этапы формирования учебной базы по подготовке специалистов для железнодорожной отрасли. Установлено, что на Западной Украине она стала центром подготовки инженеров-железнодорожников, которая осуществлялась на отдельном факультете инженерии и частично на других факультетах школы.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, высшее техническое учебное заведение, инженер-железнодорожник, факультет инженерии.

SUMMARY

Shargun Tetiana. Vocational Training of Railway Transport Specialists in Western Ukraine at the Time of the Austro-Hungarian Empire Governing (the second half of the XIX – beginning of the XX century).

In the article the analysis of historical experience of vocational training specialists for the railway branch in Western Ukraine at the time of the Austro-Hungarian Empire governing in the second half of nineteenth – beginning of the twentieth century is done. The role and place of the Cesar's-Royal Polytechnic School (nowadays National University "Lviv Polytechnic") in the system of higher technical education in Europe is defined. It is established that in Galicia technical education developed by the European model, was based on the requirements of the region.

This is a higher technical educational establishment that was created on the model of the leading Western higher polytechnic schools. It is the first and the oldest educational establishment of this type in Ukraine. It trained engineers of various technical specialties and was subordinated to the Ministry of Education. The training at Cesar's-Royal Polytechnic School was conducted at four faculties: Engineering Faculty, Architecture Faculty, Machine-building Faculty and Technical Chemistry Faculty on a free basis. The training was carried out in Polish from 1871.

The stages of Lviv Polytechnic National University development as the stages of the educational base formation of the specialists' vocational training for the railway branch are researched. The curriculum and other important documents at different stages of the Cesar's-Royal Polytechnic School development are analysed.

It is proved that in the second half of the XIX – beginning of the XX century in Western Ukraine Lviv Polytechnic School became the centre of specialists' vocational training for the railway transport engineers. This vocational training was carried out at the separate Engineering Faculty and partly at other faculties and departments such as Mechanical Faculty.

The high status of National University "Lviv Polytechnic" and its significance for other higher education institutions of the country highlights the fact that at the stages of its formation it was involved in the creation of famous universities and academies in Lviv and Ukraine.

Key words: professional training, higher technical educational establishment, engineer of railway transport, Engineering Faculty.

ВИХОВАННЯ ОЩАДЛИВОСТІ В СИСТЕМІ ЕКОНОМІЧНОГО РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКІВ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті порушено проблему формування ощадливості в дітей старшого дошкільного віку у процесі економічного виховання в умовах дошкільного навчального закладу. Обґрунтовано актуальність даної проблеми. Здійснено аналіз державних програм навчання, виховання й розвитку дітей старшого дошкільного віку. Висвітлено результати педагогічного дослідження, які засвідчують необхідність підвищення професійного рівня педагогів з даного напрямку виховної роботи. Обґрунтовано доцільність застосування міжнародної програми соціально-фінансової грамотності «Афлатот» у дошкільних навчальних закладах України.

Ключові слова: *ощадливість, економічне виховання, економічна культура, міжнародна програма «Афлатот», євроінтеграція.*

Постановка проблеми. Ощадливість є однією зі складових економічного виховання й відіграє важливу роль у становленні особистості. Проблема ощадливості є надзвичайно актуальною в умовах сьогодення, коли малюка на кожному кроці оточує реклама, коли йому необхідно розібратися в тому, що є корисним, а що шкідливим, що є першочерговою необхідністю, а без чого можна обійтись.

Питання економічної ситуації є болючим та злободенним саме в нашій країні, у час, коли комунальні платежі та ціни на продукти харчування, медикаменти, а також інші необхідні для існування людини речі невпинно зростають, а зарплати при цьому залишаються майже незмінними. Виникає питання, як вижити в сучасних умовах, на чому заощадити, як привчити дітей економити змалку.

Так склалось історично, що наша неекономність, а іноді навіть недбалість, закладалися протягом майже сторічного існування в умовах СРСР, коли межа між поняттями «своє» і «чуже» була стерта, а заощадження носило ідеологічне нашарування.

Мають пройти роки, аби наша культура споживання, економності набула європейського рівня.

Це ми можемо спостерігати на прикладі роздільних сміттєвих баків, які нещодавно з'явилися в нашому місті. На жаль, далеко не всі громадяни виявилися готовими до сортування сміття. На нашу думку, причин цьому є декілька:

- 1) низька економічна культура населення країни в цілому;
- 2) відсутність роз'яснювальної роботи та соціальної реклами;
- 3) неспроможність влади організувати сміттево-переробний завод, адже саме лише сортування не вирішує проблеми.

На жаль, прикладів таких можна навести безліч.

Отже, протиріччя, які склалися, коли з одного боку народ жевріє в бідності, а з іншого боку, не вміє розпоряджатися ресурсами, не знає, на чому можна зекономити, заробити кошти, породжують гостру необхідність виховання економічної культури населення в цілому, а особливо – майбутніх громадян нашої держави.

Незаперечним є той факт, що якщо основи ощадливості будуть прищеплені з раннього дитинства, то особистість увійде в доросле життя підготовленою до його викликів, спокус та зуміє правильно розпорядитися своїми коштами, природними ресурсами, часом. Саме тому перед дошкільною освітою постає завдання формування ощадливості, що дозволить дитині розібратись у складних економічних поняттях і набути фінансового досвіду, а нашій країні зробити ще один крок уперед на шляху до євроінтеграції.

Аналіз актуальних досліджень. Вітчизняні та зарубіжні науковці, розуміючи актуальність даної проблеми, приділяють достатньо уваги її вивченню.

На думку Г. Григоренко та Р. Жадан, «ощадливість є показником загальної культури людини, що свідчить про вміння піклуватися про себе, про речі, які її оточують, членів своєї родини, свій дім, село чи місто, про свою Батьківщину» [9].

Дослідники А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Грама, Л. Кларіна, Е. Курак, А. Смоленцева, А. Шатова вважають, що дошкільний вік є найсприятливішим для формування економічної культури загалом і бережливості зокрема як структурного компоненту соціалізації, та пояснюють це тим, що на цьому етапі забезпечується загальний розвиток особистості, закладаються основи особистісної культури, первинних соціокультурних правил і норм [10].

Ми повністю погоджуємося з науковцями та переконані, що дошкільний вік є фундаментом для придбання спеціальних знань, умінь і навичок, які в майбутньому зможуть забезпечити особистості безболісний перехід у соціально-економічний простір.

Російська дослідниця А. Шатова переконана, що ощадливість має бути сформована своєчасно з метою недопущення в подальшому негативних проявів у поведінці дитини – безгосподарності, неекономності, недбалого відношення як до чужих, так і до власних речей [17].

Неабиякого значення вихованню господаря-громадянина, здатного ощадливо ставитися як до власних речей, так і суспільних, надає у своїх працях науковець Л. Кашуба [13].

С. Іванчук упевнена, що навички ощадливості, грамотної споживчої поведінки можуть бути прищеплені лише за умови позитивного прикладу оточуючих, рідних [11].

Таким чином, якщо дорослий кидатиме повз сміттєвий бак обгортку від цукерки або ж розкидатиме власні речі деінде, його дитина, як правило, робитиме те ж саме.

На нашу думку, поняття ощадливості доступно висвітлено для сприйняття дітьми у брошурі «Розумні гроші. Фінансові історії родини Іваненків», підготовленій Програмою розвитку фінансового сектору (USAID/FINREP-II) [16].

У процесі вивчення проблеми ощадливості виникає потреба в аналізі програмово-методичних документів дошкільної освіти.

Так, Базовий компонент дошкільної освіти спрямовує діяльність педагогів на розвиток особистості дитини [6]. Серед головних завдань, окреслених Державним стандартом дошкільної освіти України, є виховання ощадливості. Так, освітня лінія «Дитина у світі культури» передбачає надання уявлень про заощадливе ведення домашнього господарства, а також ощадливе ставлення до речей, грошей. Дитина має розрізняти соціальні ролі, як-от «покупець», «продавець», поняття «товар», «гроші», «заощадливий», «недбайливий»; уміти використовувати різні предмети за призначенням, дбайливо до них ставитися, дотримуватися умов догляду і зберігання. Освітня лінія «Дитина у природному довкіллі» передбачає реалізацію завдань щодо заощадливого використання природних багатств, енергоресурсів та захисту природного довкілля.

На формування ощадливості спрямовані чинні державні програмами навчання, виховання та розвитку дітей дошкільного віку, як-от «Я у світі», «Дитина», «Українське дошкілля», «Впевнений старт», «Соняшник», «Дитина в дошкільні роки» тощо.

Програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у світі» розроблена відповідно до нової редакції Базового компоненту дошкільної освіти [1]. На думку авторів даної програми, дитина має виявляти готовність сортувати відходи (харчові та нехарчові), збирати папір та скляний посуд; намагається виготовити з покидькового матеріалу різноманітні вироби своїми руками (годівничку, поїлку для тварин тощо); розуміє різницю у використанні та переробці природних і синтетичних матеріалів; усвідомлює необхідність економії енергоресурсів; без нагадування прибирає за собою; допомагає дорослим підтримувати порядок у їдальні, спальні, кухні, ванній кімнаті, коридорі; усвідомлює, що затишок і порядок в оселі залежать від її

мешканців, зокрема і від неї самої; бережливо ставиться до рукотворних предметів, речей, споруд.

Авторський колектив освітньої програми для дітей від 2 до 7 років «Дитина» спонукає вихователів розширювати уявлення дітей про гроші, їх цінність, можливості використання (збирання, витрачання); ознайомлювати дітей з поняттями «багатий», «бідний», «ощадливий», «марнотратний»; навчати дітей економному ставленню до ресурсів; формувати елементарне уявлення про сімейний бюджет (потреби і витрати, розподіл коштів), учить дітей помірковано ставитися до покупок, орієнтуючись не лише на свої бажання, але й на потреби сім'ї; формувати критичне ставлення до реклами [4].

У програмі розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» значна увага приділяється питанню ощадливого використання енергоресурсів, виготовлення речей із покидькового матеріалу, раціонального використання залишків продуктів харчування, продовження життя речей [5]. Автори програми ставлять за мету навчити дітей співвідносити бажання зі своїми можливостями, виокремлювати першочергові потреби, власні та потреби сім'ї, розуміти відмінність між словами «хочу» й «треба».

Автори програми розвитку дітей старшого дошкільного віку «Впевнений старт» наголошують на необхідності розвитку бережного ставлення до побутових речей та хатньої праці дорослих, навчання бути охайним; підтримувати порядок і чистоту в життєвому просторі [2].

Комплексна програма розвитку, навчання й виховання дітей «Соняшник» націлює на виховання пошани до людей праці, дбайливого ставлення до речей, виготовлених людськими руками [12].

Програма «Дитина в дошкільні роки» спрямовує діяльність педагогів на виховування дбайливого ставлення до рукотворних виробів; бажання зробити приємне власними руками рідним та близьким [14].

Комплексна освітня програма для дошкільних навчальних закладів «Світ дитинства» (науковий керівник акад. А. Богуш) має на меті «учити розрізняти соціальні ролі «заощадливий», «недбайливий»; розмірковувати над доцільністю використання грошей при покупці речей; виховувати ціннісне ставлення до результатів людської праці; елементарну культуру споживання продуктів праці дорослих (правильно використовувати знаряддя та інструменти з ведення домашнього господарства; дотримуватися чистоти, порядку, ощадливого витрачання води, газу, електроенергії; помічати і з власної ініціативи робити дрібний ремонт книг, одягу, іграшок) [3].

Автори програми підтримки розвитку дитини дошкільного віку «Стежина» (комплексна альтернативна освітня програма для дошкільних навчальних закладів, що працюють за вальдорфською педагогікою) бачать ощадливу особистість такою, що дбайливо ставиться до своїх речей,

предметів гігієни, іграшок; дотримується умов використання, зберігання й догляду за ними; накопичує знання про варіативність способів та економність у часі для створення комфортного середовища; проявляє елементарні форми саморегуляції в таких побутових ситуаціях: нескладний ремонт книг та іграшок; має уявлення про заощадливе ведення домашнього господарства; уміє ощадливо ставитися до речей; демонструє достатній для свого віку рівень планування сімейних потреб із виокремленням першочергових чи більш значущих (ліки для хворого чи похід до зоопарку) [8].

Особливої уваги, на нашу думку, заслуговує навчально-методичний посібник для дошкільних навчальних закладів «Дошкільнятам – освіта для сталого розвитку» (Н. Гавриш, О. Пометун, О. Саприкіна) [7]. Автори посібника поняття сталого розвитку розуміють як «стратегію виживання і безперервного прогресу цивілізації й окремих країн в умовах збереження навколишнього середовища (насамперед біосфери)» та вважають, що з цією метою повинні формуватися нові педагогічні моделі. Автори програми спрямовують педагогів на вирішення таких завдань:

1) формування в дітей початкових уявлень про дії та поведінку, що зорієнтовані на сталий розвиток;

2) створення умов для усвідомлення дітьми необхідності збереження ресурсів Землі та особистої причетності до майбутнього суспільства і природи;

3) розвиток у дітей звичок і моделей поведінки, що відповідають сталому розвитку бажання діяти в цьому напрямі.

Значна увага в посібнику приділяється повторному використанню ресурсів, їх заощадженню та зберіганню, адже все це є ознакою сталого розвитку.

У результаті аналізу завдань для дітей старшої вікової групи можемо зробити висновок, що автори чинних програм розглядають ощадливість як одну з провідних якостей особистості, а питання ощадливості вивчається в контексті економічного виховання.

Метою даної статті є аналіз рівня обізнаності дітей старшого дошкільного віку щодо необхідності ощадливості.

Нами були використанні такі **методи дослідження**: теоретичний аналіз навчально-методичної літератури, педагогічне спостереження.

Виклад основного матеріалу. Під час вивчення даної проблеми нами було проведено опитування дітей старшого дошкільного віку на предмет їхнього розуміння поняття «ощадливість». Усього було обстежено 126 дітей. Їм було запропоновано дати відповіді на такі запитання:

- Що таке, на вашу думку, ощадливість?
- Чи потрібно бути заощадливим?
- Чому потрібно берегти іграшки?
- Що таке природні ресурси? Як і чому потрібно їх берегти?

- Що таке комунальні послуги? Чому потрібно економити воду, світло, тепло?

- Чому потрібно економити час?

На запитання «Що таке ощадливість» 47,6 % дітей не дали жодної відповіді, 38,1 % відповіли, що це означає берегти іграшки, а 14,3 % пояснили, що це коли бережуть гроші.

На запитання «Чи потрібно бути заощадливим?» 93,7 % вихованців відповіли «так», 6,3 % – «ні».

На запитання «Чому потрібно берегти іграшки?» були отримані такі відповіді: 57,1 % опитуваних дітей пояснили це тим, що ними граються, 30,2 % – тому що вони дорого коштують, 4,8 % – мама буде сварити, якщо іграшка ламається, 7,9 % – тому що так потрібно.

На запитання «Що таке природні ресурси?» 50,8 % опитуваних дітей не дали жодної відповіді, 15,1 % відповіли, що це все те, що є на землі, 12,7 % пояснили, що це багато дорогоцінного каміння, 11,9 % зазначили, що це пісок, земля, трава, глина, 9,5 % – місце, яке потрібно охороняти.

На запитання «Як потрібно берегти природні ресурси?» 16,7 % дітей відповіли, що вони можуть закінчитися, 21,4 % опитуваних вихованців пояснили, що без ресурсів наша земля буде некрасива, 12,7 % вважають, що потрібно використовувати природні ресурси правильно, бо не буде чим дихати, 49,2 % не дали жодної відповіді.

На запитання «Що таке комунальні послуги?» 23 % дітей пояснили, що це коли батьки платять за квартиру, воду, газ, Інтернет, 8,7 % – що це оплата за тепло, електрику, газ, 68,3 % не дали жодної відповіді.

На запитання «Чому потрібно економити воду, світло, тепло?» 15,1 % вихованців відповіли, щоб вистачило на всіх, 12,7 % – щоб зберегти гроші на танці і футбол, 7,1 % – щоб не пропало світло, 65,1 % не дали жодної відповіді.

На запитання «Чому потрібно економити час?» 25,4 % дітей відповіли, що потрібно робити все швидко, 8,7 % – щоб усе встигнути зробити, 16,7 % – щоб залишилося більше часу на прогулянку, 3,2 % – щоб залишився час на відпочинок, 46 % не змогли дати чіткої відповіді.

Отримані дані дозволяють стверджувати, що розуміння дітьми поняття ощадливості є недостатньо сформованим.

Перед сучасним дошкільним закладом стоїть завдання виховати нове покоління, здатне інтегруватися в європейський простір, побудувати нашу країну економічно незалежною. А, отже, необхідна робота з педагогами, спрямована на виховання в дітей економічної грамотності в цілому та ощадливого ставлення до світу матеріальних та нематеріальних цінностей зокрема.

Це спонукало нас до пошуку й апробації методів формування в дошкільників навичок ощадливості. Кроком уперед на шляху до вирішення

цієї проблеми вважаємо нашу участь у міжнародній програмі соціально-фінансової грамотності «Афлатун» (для дітей віком від 3 до 6 років «Афлатот»), (Нідерланди) [15]. Мета програми «Афлатун» – виховати малюка відповідальним, активним громадянином, ініціатором змін у своєму власному житті й житті суспільства. Курс упровадження програми визначено відповідним наказом Міністерства освіти і науки від 22.01.2016 р. № 46 «Щодо упровадження основ соціальної і фінансової освіти дітей дошкільного віку». Таким чином Україна стала 92-ю зі 112 країн світу, де впроваджується дана програма.

Програма «Афлатун» (від араб. дослідник, людина, яка вивчає та діє) – освітня програма, спрямована на формування азів фінансової грамотності дошкільнят та усвідомлення їх соціальної відповідальності. Це не комплексна програма з раннього розвитку й навчання дітей, а додатковий навчальний курс, що розширює світогляд дітей, залучає їх до сучасного життя, у якому вони мають безпечно діяти і бути захищеними. За допомогою відповідних заходів і вправ діти набувають соціальних і фінансових навичок, щоб упоратися з проблемами, з якими вони умовно стикаються. За допомогою методів, що в ній використовуються, дитина стає активним учасником навчального процесу.

Програма охоплює п'ять ключових елементів, що місять соціальні та економічні поняття щодо розширення прав і можливостей людини.

Змістові модулі навчання включають такі теми: «Особистісне розуміння і дослідження» (дітей спонукають до самопізнання, набуття впевненості у власних силах); «Права і обов'язки» (діти отримують знання про свої права та обов'язки, правила поведінки в суспільстві); «Заощадження й витрати» (діти вчать відповідально використовувати й накопичувати фінансові, природні та інші види ресурсів, робити заощадження і розумно витратити); «Планування й бюджет» (малята навчаються ставити перед собою цілі та робити певні кроки для їх досягнення); «Дитяча соціальна й фінансова ініціатива» (дітей налаштовують сприймати себе як активного члена суспільства).

З метою впровадження програми в нашому дошкільному закладі зроблені певні кроки. На початковому етапі експерименту проведено інтегративний практикум з педагогами, під час якого активно обговорювалися питання впровадження в роботу з дітьми програми «Афлатот», форм та методів роботи з дошкільниками щодо соціально-економічного виховання.

Наступним кроком було визначення профільної експериментальної групи. Педагоги цієї групи:

- пройшли навчальні тренінги й отримали електронну російськомовну версію;
- долучилися до перекладу програми українською мовою;

- провели опитування батьків з метою виявлення рівня їх обізнаності з питання економічного виховання дітей дошкільного віку;
- створили відповідну навчально-методичну та матеріально-технічну базу (розроблено дидактичні ігри, створено ігрове середовище);
- розробили перспективний план роботи з дітьми молодшого, середнього та старшого дошкільного віку.

Наступним етапом роботи є залучення всіх педагогів закладу до впровадження програми «Афлатот». Вважаємо, що залучення педагогів до даної програми дозволить підняти їхній професійний рівень щодо формування в підростаючого покоління навичок збереження, заощадження, фінансової відповідальності, планування бюджету.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, ураховуючи результати першого етапу дослідження, подальша робота буде спрямована на забезпечення професіоналізму педагогів щодо формування в дітей дошкільного віку навичок ощадливості шляхом залучення до міжнародної програми соціально-фінансової грамотності «Афлатот».

ЛІТЕРАТУРА

1. Аксьонова, О. П., Аніщук, А. М., Артемова, Л. В. (2014). *Програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» (нова редакція). У 2 Ч. II. Від трьох до шести (семи) років.* Київ: ТОВ «МЦФЕР-Україна» (Aksonova, O. P., Anishchuk, A. M., Artemova, L. V. (2014). *Pre-school child development program «I am in the World» (Vols. 1–2).* Kyiv, Ukraine: TOV «MTSFER-Ukraine», Vol. 2).
2. Андрієтті, О. О., Голубович, О. П., Долинна, О. П. та ін. (2013). *Програма розвитку дітей старшого дошкільного віку «Впевнений старт»* (Andriietti, O. O., Holubovych, O. P., Dolylna O. P. et. al. (2013). *The program of development of children of the senior preschool age “Confident Start”.* Ternopil: Mandrivets).
3. Байєр, О. М., Батліна, Л. В., Богущ, А. М. та ін. (2015). *Світ дитинства: комплексна освітня програма для дошкільних навчальних закладів* (Baier, O. M., Batlina, L. V., Bohush, A. M. et. al. (2015). *The world of childhood: a comprehensive educational program for preschool education institutions.* Ternopil: Mandrivets).
4. Беленька, Г. В., Богініч, О. Л., Богданець-Білоskalенко, Н. І. та ін. (2016). *Дитина: Освітня програма для дітей від двох до семи років.* Київ: університет імені Бориса Грінченка (Bielienka, H. V., Bohinich, O. L., Bohdanets-Biloskalenko, N. I. et. al. (2016). *Child: Educational program for children from two to seven years old.* Kyiv: Borys Grinchenko University).
5. Білан, О. І., Возна, Л. М., Максименко, О. Л., Овчаренко, Л. Р., Руханська, Л. С., Самсін, В. Р. (2012). *Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля».* Тернопіль: Мандрівець (Bilan, O. I., Vozna, L. M., Maksymenko, O. L. et. al. (2012). *Pre-school child development program “Ukrainian Preschool”.* Ternopil: Mandrivets).
6. Богущ, А. М. (2012). *Базовий компонент дошкільної освіти.* Київ: Видавництво (Bohush, A. M. (2012). *The basic component of preschool education.* Kyiv: Publishing house).

7. Гавриш, Н., Саприкіна, О., Пометун, О. (2014). *Дошкільнятам – освіта для сталого розвитку*. Дніпропетровськ: ЛІРА. (Havrysh, N., Saprykina, O., Pometun, O. (2014). *Education for Sustainable Development in Early Childhood*. Dnipropetrovsk: LIRA).
8. Гончаренко, А. М., Дятленко, Н. М. (2014). *Стежина: комплексна альтернативна освітня програма для дошкільних навчальних закладів, що працюють за вальдорфською педагогікою*. Київ. (Honcharenko, A. M., Diatlenko, N. M. (2014). *Path: complex alternative educational program for preschool education institutions working under Waldorf pedagogy*. Kyiv).
9. Григоренко, Г. І., Жадан, Р. П. (2014). В. О. Сухомлинський про виховання ощадливого ставлення до світу цінностей в дітей дошкільного віку. *Збірник наукових праць Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського*, 1.47, 63–65. (Hryhorenko, H. I., Zhadan, R. P. (2014). V. O. Sukhomlinskyi about upbringing thrift to world values in the children of older preschool age. *Collection of scientific works of Mykolaiv National University named after V. O. Sukhomlinskyi*, 1.47, 63–65).
10. Дудник, Н. А. (2014). Формування економічної компетенції дошкільників як психолого-педагогічна проблема. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*, 3, 103–109 (Dudnyk, N. A. (2014). Formation of economic competence of preschool children as a psychological and pedagogical problem. *Collection of scientific works of Uman State Pedagogical University*, 3, 103–109).
11. Іванчук, С. А. (2016). Стан виховання основ культури споживання у практиці роботи дошкільних закладів освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 4 (58), 112–119. (Ivanchuk, S. A. (2016). The state of education of the bases of the culture consumption in practice of work of preschool education institutions. *Pedagogical sciences: theory, history, innovation technologies*, 4 (58), 112–119).
12. Калуська, Л. В. (2014). *Комплексна програма розвитку, навчання та виховання дітей дошкільного віку «Соняшник»*. Тернопіль: Мандрівець (Kaluska, L. V. (2014). *Comprehensive program of development, training and upbringing of preschool children "Sunflower"*. Ternopil: Mandrivets).
13. Кашуба, Л. В. (2016). Формування економічної компетентності молодших школярів із психофізичними порушеннями в процесі євроінтеграції. *Матеріали міжнародної науково-практичної конференції, (29–30 вересня 2016 року)*. Львів: ТзОВ «Триада плюс», 61–63 (Kashuba, L. V. (2016). Formation of economic competence of Junior schoolchildren with mental and physical disabilities in the process of European integration, (29–30 september). *Materials of International Scientific and Practical Conference*, Lviv: TzOV "Triada plus", 61–63).
14. Крутій, К. Л. (2016). *Дитина в дошкільні роки: комплексна додаткова освітня програма*. Запоріжжя: ЛІПС (Krutii, K. L. (2016). *A child in preschool years: a comprehensive additional educational program*. Zaporizhzhia: LIPS).
15. *Посібник за програмою «Афлатот»*. Режим доступу: <http://www.aflatounacademy.org/topic/aflatot> (Guide program «Aflatot»). Retrieved from: <http://www.aflatounacademy.org/topic/aflatot>.
16. *Програма розвитку фінансового сектору (USAID/FINREP-II)*. Режим доступу: <https://bank.gov.ua/doccatalog/document?id=4387346> (Program of Financial Development (USAID / FINREP-II)). Retrieved from: <https://bank.gov.ua/doccatalog/document?id=4387346>).
17. Шатова, А. Д. (2005). *Экономическое воспитание дошкольников*. Москва: Педагогическое общество России (Shatova, A. D. (2005). *Economic education of preschool children*. Moscow: The Pedagogical Society of Russia).

РЕЗЮМЕ

Черешнюк Елена. Воспитание бережливости в системе экономического развития дошкольников как психолого-педагогическая проблема.

В статье поднята проблема формирования бережливости у детей старшего дошкольного возраста в процессе экономического воспитания в условиях дошкольного образовательного учреждения. Обоснована актуальность данной проблемы. Осуществлен анализ государственных программ обучения, воспитания и развития детей старшего дошкольного возраста. Представлены результаты педагогического исследования, подтверждающие необходимость повышения профессионального уровня педагогов по данному направлению воспитательной работы. Обоснована целесообразность применения международной программы социально-финансовой грамотности «Афлатот» в дошкольных учебных заведениях Украины.

Ключевые слова: бережливость, экономическое воспитание, экономическая культура, международная программа «Афлатот», евроинтеграция.

SUMMARY

Chereshniuk Olena. Upbringing thrift in the system of economic development of preschoolers as psychological and pedagogical problem.

In the article the problem of upbringing thrift (economy) of preschool children in the process of economic education in the conditions of preschool educational establishment is considered. The paper highlights the importance of economic education of preschool children in the modern society. The author emphasizes, that senior preschool age is the most favorable for upbringing thrift (economy). The analysis of general and special pedagogical, psychological, methodological literature is carried out through the question of upbringing thrift of children of senior preschool age. Considerable attention is paid to the analysis of state educational programs.

The article introduces the results of pedagogical experiment concerning children's understanding the thrift concept. This analysis shows necessity of upbringing thrift (economy) in the children of the elder pre-school age. During the experiment children had to answer the following questions: What is thrift? Do you need to be economical? Why do you need to take care of toys? What are natural resources? How and why should they be protected? What are utilities? Why do you need to save water, light and warm? Why should you save time?

Based on the responses of children the author draws a conclusion that their understanding of the thrift concept is not well-established.

The paper considers the problem of upbringing thrift of preschool children in the process of economic education according to Aflatot International programme, the Netherlands (programme that is based on holistic teaching methods that embrace both social and financial elements, teach children about saving, budgeting, planning and how they can achieve their goals) in the conditions of preschool education institutions and at home. One of five program modules is called "Savings and Expenses" and is devoted to the education of thrift skills.

Taking into account the results of the first stage of the study, further work will be aimed at ensuring the professionalism of teachers in the formation of thrift skills among preschool children through the involvement into Aflatot International programme.

Key words: thrift, economic education, economic culture, Aflatot International programme, eurointegration.

THE PREREQUISITES OF THE DEVELOPMENT OF COGNITIVE-GRAPHICS THEORY

The analysis of historical development of cognitive-visual instruments demonstrated in Minoan and Egyptian hieroglyphic writing, Quipu[^]shri system, cartography, anatomical figures of Leonardo da Vinci, iconography is provided in the article. The linguistic functions of the unique block-diagram system of ligature hieroglyphic writing of Maya peoples are cleared out in the following investigation. It is found out that the block-diagram system was the prototype of modern cognitive-visual blocks, used in Mathematics, Physics, Computer Science and Pedagogics of today. It is revealed that the knot system “quipy[^]shri” of the Inca era can be considered one of the primary cognitive-graphic models of antiquity, because it was the instrument of centralized management and statistical accounting due to clearly developed visual nodal-rope account system.

The paper presents the process of two-dimensional graphics development based on the production of the first geographical maps.

The cartographic works from the simplest and primitive drawings to the serious scientific studies of Gerard Mercator and Edward Wright are taken into consideration in the paper.

The characteristic of anatomical figures of Leonardo da Vinci as a significant contribution to the development of primary infographics is carried out.

The Orthodox icon and Tibetan tank are studied in detail as samples of primary cognitive visualization conveying complex religious and philosophical concepts and ways of moral and spiritual self-improvement with the help of certain symbols, colours and a set of signs. These symbols, colours and signs form unique religious graphical language understandable to representatives of various ethnic cultures and religions.

The further investigation of historical roots of cognitive visualization will stimulate the emergence of new cognitive-visual instruments.

Key words: *ligature, pictogram, pictography, block-diagram, cognitive-visual instruments, visualization, hieroglyphic writing, structural component.*

Introduction. Taking into account the evolution of the didactical teaching aids the improving of the quality of learning will be connected with the reinforcement of structurization, specification, meaningfulness and independence of educational activity execution due to the development of cognitive-visual instruments and their use in practice.

Proceeding from the fact that the mechanisms of sensual imagery and verbal-logical thought of reality reflection can't give such qualities of the object as the structure of knowledge image in visual form, it is clear that the cognitive processes should be based on cognitive-visual forms of knowledge reflection because they are the only ones which provide the course of mental processes at a high pace and activate training activities.

Without understanding of the historical aspect of the first cognitive forms occurrence and their gradual complication it is impossible to investigate them further and use them in practice. It also seems problematic to identify and to realize the pedagogical potential of visualization and cognitive-visual instruments.

Analysis of relevant research. It is known that in ancient times in Egyptian and Minoan hieroglyphic writing was noticed the successful use of primary cognitive-graphic models in a simplified form. The pictograms of this nature were found in Indonesia and Egypt. The investigation of the foregoing written sources was the key goal of the following scientists (S. Craft, R. Gregory, D. Hambling, L. Richapdson, V. West and others). It is necessary to assume that in any science: Mathematics, Physics, Biology, Chemistry, Computer Science, Foreign languages has been found an application for simple and complex cognitive-graphic instruments. The outstanding investigators (M. Choshanov, S. Petrenko, P. Velmander, A. Egorova, L. Shahtin, K. Blutter etc.) devote their works to learning and classification of cognitive-graphic models.

The investigation of (Dj. Mackarty, A. Molchanov, G. Neilovski, A. Heitman, M. Yangovych and others) are connected with the problem of identification of historical roots of primary cognitive-visual forms. The first visual model used in Maya language are studied by a number of modern scientists: A. Alohov, S. Kostuchenko, M. Lomonosova, etc. The special attention to the pictograms was given in the scientific works of O. Kubriakova, V. Parondzharov and L. Suroid.

The aim of the article is to analyze the historical development of the primary cognitive-visual forms, to define the meaning and the role they play in the process of learning.

The methods of investigation are: abstraction, analysis, synthesis, induction, deduction.

Results. It is generally known that it is much easier for the person to investigate the surrounding world with the help of graphical-visual images. The language of cognitive graphics is a universal language which simplifies the problem solving in different fields of science, takes into consideration the peculiarities of the processes of perception, thinking, cognition, explanation and understanding.

One of the key goals of this language is visualization of that knowledge for which it is impossible or it is difficult to find the appropriate text description.

It is necessary to take into account that any work with scientific information, which contains in itself a great amount of different parameters, is a very difficult and labor-intensive process. To analyze the foregoing information as a whole, you should consider and estimate it from the point of view of various parameters, but the general, full picture of this or that system can't be realized without the help of cognitive-graphic instruments: pictographics, block-diagrams, divergent maps, graphical brainstormings, frames etc.

The cognitive-visual models were demonstrated in Minoan and Egyptian hieroglyphic writing, the examples of which were found on Crete Island at the

end of the IIIrd – the beginning of the IInd millennium BC, even in the middle Minoan period. This very period on Crete Island was characterized by the appearance of primary state formations with slave system, the development of culture and economics, the creation of state literate writing. The writing of Cretans and Minoans was based on Cretan pictography. Pictography (from Latin *pictus* – coloured and “graphy”) is one of the youngest forms of writing through the images of objects, events etc., with the help of simplified conditional signs, schemes or drawings.

The pictographic writing based on pictograms (pictogram (from Latin *pictus* – coloured and Greek *γραμμή* – written mark, line) – conditional drawing with the image of some activities, phenomena, objects etc. was used in Aztec, Mesopotamian, Egyptian, Minoan, Chinese culture. It should be mentioned that the Cretan writing has about a thousand signs which meant not only real subjects, but the ones which lived only in a person’s imagination, reproduced the international content of the concepts and phenomena. It is absolutely clear that the texts, written in pictographic writing, are international because they are understandable for any person from any country [2].

The hieroglyphic writing of Maya people can also be considered the prototype of modern cognitive-graphic blocks which are used in History, Mathematics, Psychology, Computer Science, Physics and Pedagogics.

The writing of Maya people appeared in the first centuries BC in the ancient city-states of Central America to the north-west of the lake Peten-Itza. This type of writing remained without significant changes for a period of 1500 years. It should be mentioned that after the Spanish invasion of 1541–1546 the Franciscan monks trying to destroy The Ancient Indian Civilization, burnt the hieroglyphic manuscripts. As a result only three manuscripts survived: Madrid, Dresden and Paris ones. Besides, it should be taken into account that a lion share of various inscriptions on the stones of ancient ruins survived too.

The scientists of Europe and USA have been trying to decipher the writing of Maya people for one hundred years. Some signs meaning are known to the research-workers from the sources of the XVI-th century, especially from the compositions of Diego de Landa. Nevertheless it was not possible for the scientists to explain adequately the system of Maya writing.

Some of modern American researchers tend to ideographic interpretation of Maya manuscripts, others adhere to hieroglyphic one. The author of the article belongs to the second group.

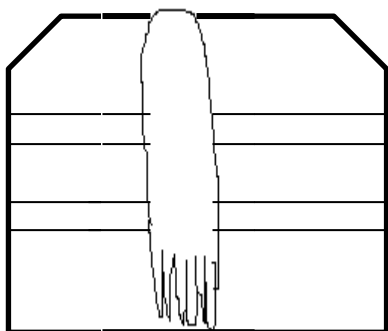
Maya writing is considered to be hieroglyphic that means it is of the same type as the writing of the most ancient civilization centres in the world such as China, Egypt and Sumer. It is generally known according to written sources, that the writing of Maya was considered sacred. So it was common mainly among priests. The ancient priests attributed the invention of writing to their god K’inich Axay (Sun-eyed Lord). The contents of literature were

absolutely different from each other. The books could be of calendar, ritual, mythological, historical or prophetic content. The scientists suggest that epic songs and dramatic creations could also be written in Maya people writing. It is interesting to know that the paper for manuscripts was usually made from a fichus bow. The ancient scribes used a special brush made of hair. The letters were, as a rule, parallel to the coloured drawings and vice versa it was possible to see the drawings among letters.

The hieroglyphs of Maya people were formed in the logosilabic system. The hieroglyph is the name of the letter in some systems of writing. The hieroglyphs can mean as the separate sounds and syllables (the elements of alphabetical and syllabic writing) as morphemes, the whole words and concepts (ideograms). The hieroglyph is a drawing. But at the same time it is something more. Any drawing has its meaning. But for the hieroglyph this meaning is special.

As a rule, the hieroglyph had a form of a square with a certain inclination and rounded ends. It depicted the objects of agriculture, tools of production, the heads of animals, the parts of human bodies etc. Most often one and the same hieroglyph united in itself the phonetic and semantic meaning and so was considered a complex sign.

The examples of Maya hieroglyphs are demonstrated below (Fig. 1)



A skeleton,
A spine



a footprint of a human foot
a way, a road

Fig. 1. Maya hieroglyphs

It should be taken into account that a big amount of signs were written into an oval. The foregoing oval can be divided into three types: big, elongated and small ones. There can be also mentioned the figurative-oval signs and figurative signs. The total number of signs has about 270 units but not all of them are very frequently used. We can speak of mainly 170 signs which played a key role in the writing of Maya people.

Though the meaning of some signs still remains not clear in many cases it is possible without a great difficulty to establish which object is represented by this or that particular sign. As a rule the subjects are depicted on the side. It is difficult to meet the figures of people and animals in full growth. The scribes of Maya

people portrayed only the head in profile which was called "facial sign". It is especially interesting that in some cases Maya scribes showed the view of the object from above. All the signs of Maya people are somehow connected with their way of life and the objects of paramount importance. Some hieroglyphs are devoted to slash-and-burn agriculture. There are the signs which have the following meaning as: field, corn, harvest, rain, fire, green, plants to gather, to grow, spikes etc. As we find out from the historical sources hunting occupied a large part of Maya people's life. So there are many signs connected with hunting: weapons, beast, to kill, to hunt, spear, spearhead and others. We can also observe many signs depicting various kitchen utensils, parts of human body. Maya scribes pay their special attention to the human arm and hand in different positions. The images of fish are rare, there is no bow image at all [2].

Mayan scribes considered the special additional elements of hieroglyphs particularly important. Their signs were complex due to the elements added. These elements could be used even separately as absolutely independent. The additional elements either explain the meaning of a sign or show how this or that hieroglyph is read.

Unique in its complexity, the exclusive primary block-diagram deserves our special attention. In the letter of the Maya peoples used combinations of two or three signs. One sign merged or fit into others. In such a way Mayan scribes got ligature – the primary block-diagram. The ligature – (lat. Ligature – connection) – a sign of any system of writing or phonetic transcription, created with the help of merging of two or more graphemes.

Some hieroglyphic signs of Maya peoples were organized into special blocks which according to the order of reading were usually placed in columns of two. It should be noted that hieroglyphic block is the whole system of different signs, written from left to right and down from the top. The blocks were also grouped together, as a rule according to the following system: two-four, sometimes: one-five.

A lot of attention to deciphering of Maya peoples' writing and ligature construction paid such scientists as: Knorozov U. V., Davletshin A. I., Lawrence Law, Landa de Diego, Popol-Vuh, Barrera Vasquez, Barthel T., Brasseur de Bourbourg Ch. E., Las Casas B., Coe Michael D., Coronel V., Martinez, Foerstemann E. W., Gates W., Kelley David H., Kingsborough E., Martinez Hernandez Huan, Rosni Leon, Thompson J. and many others.

It is considered that ligature block was a part of a certain phrase or even a whole phrase. First unique primary ligature block diagrams of Maya peoples were formed in the form of a column, which resembled the letter "L" or "T". Let's give an example of rough construction of hieroglyphic Mayan block.

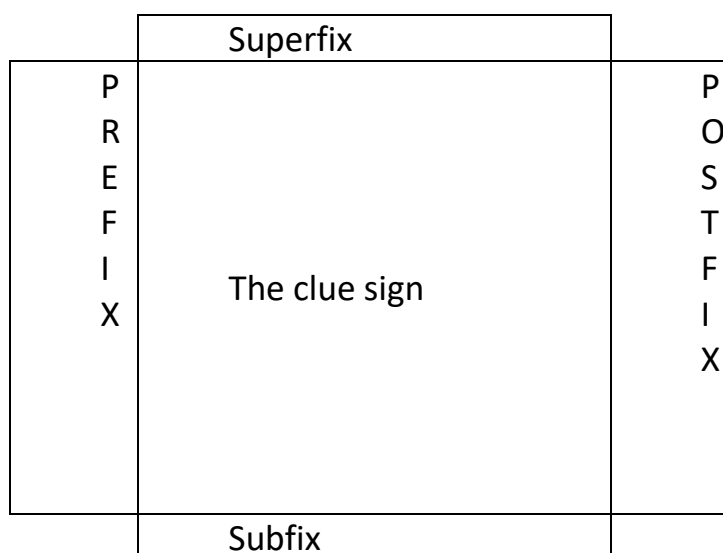


Fig. 2. Construction of the hieroglyphic Mayan block

In hieroglyphic Mayan blocks small rectangular shapes in the ratio of one or two are placed in front of, above, behind, rarer below one or some larger square signs in the ratio of one to one. The largest signs in the centre of each hieroglyphic block are called “clue signs”, the smaller ones situated on the sides are as a rule called affixes (in more detailed classification: prefixes, superfixes, postfixes and subfixes).

The signs, which combine words are usually written from left to right and top down. In some cases the Mayan signs can rotate 90 degrees or even 180 degrees.

Nevertheless, many hieroglyphs are mainly used in one and the same position. The place of the clue sign is indefinite. It can be situated in the beginning, in the middle and sometimes even at the end of the word. In every ligature the last sign to read is the one which is inscribed.

It is known, that the ligature blocks of Maya people writing showed not only the meaning of a separate word, but also a consistent expression, even a small completed sentence. The examples of such hieroglyphic blocks are given in the painting 3 and 4.

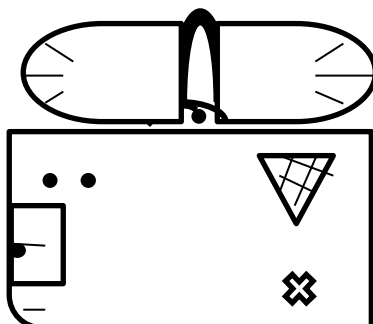


Fig. 3. New (the name of month)

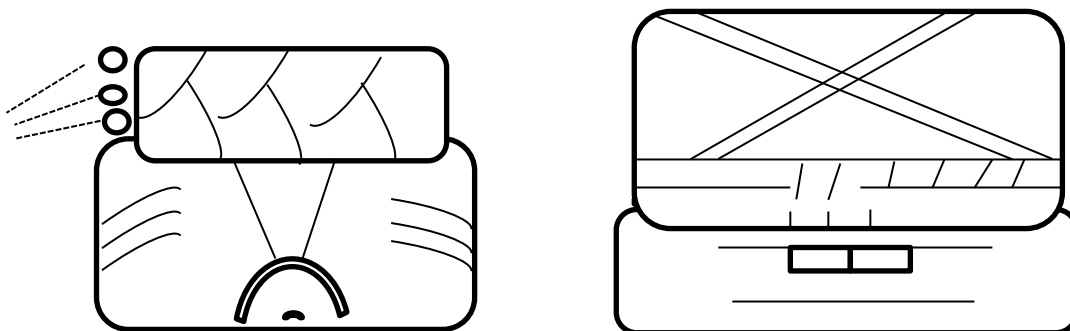


Fig. 4. A rainy sky

It should be taken into account that all the proklytic particles, encyclical particles, all the suffixes and prefixes and all the prepositions always remain in the middle of this or that ligature hieroglyphic block and are its integral part. It should be also paid some special attention to the fact that the ligature blocks of the Mayan Peoples divide the texts not on the level of the words separated from one another, but on the certain syntactical units of a higher organizational level. Each ligature hieroglyphic block is not only one but two or even three words which mean some definition and a defined object or in some cases a transitive verb with an object [1].

Summing up said above we can make a conclusion that the ligature hieroglyphic diagram of the Maya peoples executed the functions of cognitive information transfer with the help of image visualization. This is the very function which is the leading one for much more complex visual-cognitive models of today.

From other point of view of Lewi P. J. the first displays of cognitive graphic should be connected with the appearance of Quipu^{^shri} system in the epoch of the Incas. This unique system was found out by Francisco Pizarro who worked in Peru in 1532. Not paying attention to the fact that in this system the written signs were not used, the “^{^shri}” system was aimed at centralized management and statistical account. This system was a collection of thick ropes which were woven from thin ropes and on which the beans were placed. The beans pointed to a certain number of objects in the decimal system of calculation. The ropes “quipu” were coloured in different ways depending on the sphere of application.

The ancient Inca counting system was really complicated one. It consisted of complex rope plexus and nodules from alpaca, wool, from llama, wool or cotton. In the Quechua language khipu means “nodule”, “account”, “to tie a knot”. You can find from some to 2500 threads of various colours in one “quipu”.

The historical sources mention the most ancient “quipu” dating back to 3000 BC. It was widely spread in The Inca Empire. With the help of this system the Incas took into account the number of lamas or other domestic animals, the amount of harvested crop the number of warriors or weapons. The Incas

conducted a population census, wrote the taxes and kept their calendar entries using “quipu”. The whole system of reading the information was worked out. The main cord “quipu” symbolized the beginning of narration. The thin threads were attached to the main cord diagonally. The foregoing threads were used for data records. The position of nodule on the cord showed the digital order (tens, hundreds, thousands). The number of nodules defined the prime numbers [3].

Moreover, to read the nodal message everyone had to understand not only the position of nodules on the cord, but to know the definition and the purpose of each colour. Most scientists believe that the red colour symbolized army, the yellow one denoted gold, the white colour was the symbol of silver.

The Incas elected the most respected and responsible people, specially trained officials from them. These officials were called “quipukamayoki”. They usually fixed all the information needed and transferred it to the centre, situated in Kusko. There were not only professional officials but also the couriers – “chaski” – runners who delivered the nodal messages. The “quipu” messages possessed a significant advantage: they were very convenient for transportation. It should be taken into account that the nodal messages were very often delivered for hundreds of kilometers. If they had been made of parchment or leaves of different trees such messages would have been damaged during their transportation. But “quipu” could be crumpled and put in a special pouch so that The Incas could use them for many times without any problems.

The copies of “quipu” of different sizes and purposes are still investigated by many scientists. The messages should be not only decrypted but also saved. It should be noted that the nodal messages of natural fibers, so they need special temperature, moisture, protection against fading etc.

It is interesting to see the figure of “quipu” message from the book of Czech ethnographer Miloslav Stingl “The Inca State. Glory and death of the sons of the sun” (Fig. 5). There is a method of writing in quipu language. The nodes in the upper third of the figure mean the hundreds, in the middle third of the figure they symbolize the tens in the lower third the nodes show the units. A – a cord-base, B1-B3 are separate pendants used for writing [4].

Thus “quipu” was the unique universal system for data accounting, the reproduction of quantitative data, for solving social and economic problems, for the reflection of religious rites, understanding of military issues based on the special descriptive language. Moreover we can even affirm that the “quipu” system is an example of one-dimensional visual informational communicative systems, which describe the number of objects from one point of view. So, the nodal messages of The Incas were the prototypes of modern Pie Charts and bar charts.

Speaking about two-dimensional graphics we can't but mention the development of geographical maps. Among the most ancient and the most outstanding cartographers we should call Pythagoras. He was the very scientist

who suggested that the Earth was a spherical object. From ancient times, maps were one of the most important documents of any state. The rulers of many countries organized the expeditions on the study of unknown lands. The key goal of all the travellers was the drawing up of detailed geographical maps with the most significant orientation on them. The word “map” comes from Latin “charte” meaning “letter” or “the sheet or scroll of papyrus for writing”.

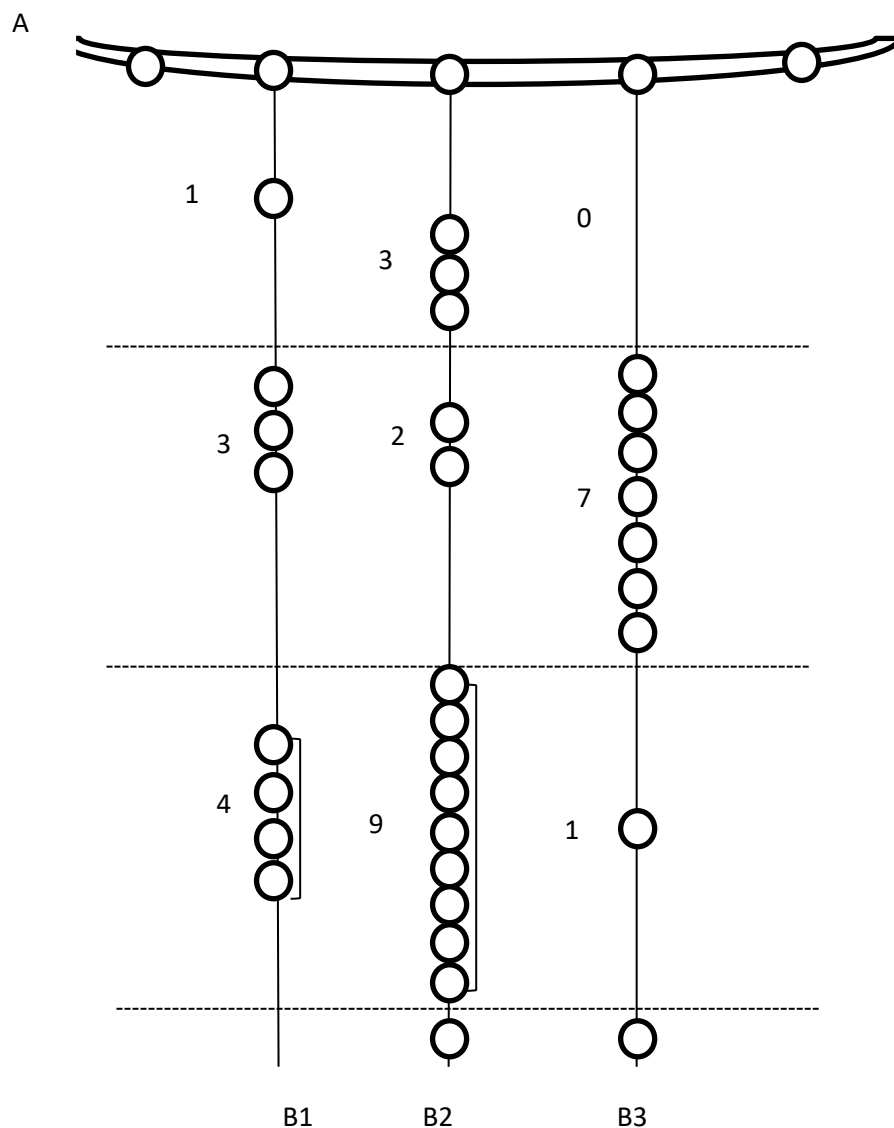


Fig. 5. “Quipu” message

Many scientists believe that the first cartographic images and primitive terrain drawings were made on stones, bone plates, wood, birch bark nearly 15 thousand years ago. The simplest cartographic drawings were known in conditions of a primitive society even before the origin of writing. It is generally known that the copies of such drawings were found in the Nanoy of the Lower Amur, the Chukchi and the Ostuli of the north-east Asia, the Micronesians of Oceania, the Eskimos of the North America.

The cartographic images of the bronze age are particularly remarkable. The modern cartographers pay their special attention to the rock carvings in the valley of Kamonica in Northern Italy. The most significant among them was the plan showing the paths, streams and cultivated fields, irrigation canals. The foregoing plan belongs to the number of the oldest cadastral plans. The most interesting from the scientific point of view are the following surviving cartographic images: the plan of the city on the wall Chatal-Hüyük, dating about 6200 BC, a card-like image on a silver vase from Maikop, about 3000 BC, the Egyptian Goldfield Map, 1400 BC etc. [5].

Starting from the VI-th century BC the main contribution to the technology of creating maps in the Ancient World was made by the Greeks: Homer, Herodotus, Aristotle, Strabo and others. It is believed that the creator of the first geographical map was Anaximander. He was the very person who drew the map of the known world. Anaximander pictured the Earth in the form of the flat circle, surrounded by water.

In turn, the Greek astronomer Eratosthenes in the third century BC calculated the dimensions of the globe and created his own variant of the geographical map of the inhabited part of the Earth.

Hipparchus invented and used his system of meridians and parallels for cartographic projections.

It can be said with certainty that the crown of cartographic works of Roman times was "The Geography" of Ptolemy with the maps attached to it. The following maps had a degree grid, three parts of the world: Europe, Asia and Libya (the ancient name of Africa), the Atlantic Ocean, the Mediterranean and the Indian seas, the main rivers known, the lakes, the Peninsula. Claudius Ptolemy created his world maps by the method of woodcuts taking into account the curvature of the meridians and parallels [7].

One of the oldest examples of two-dimensional information display could also be found in China. The Chinese scientists were the first to use rectangular meshes. It should be mentioned that the Chinese cartography began with the foundations laid by Zhang Heng who was an inventor, a versatile person, an educated astronomer. Zhang Heng developed a geographic grid and had a great impact on the subsequent scientists. Later Phei-Hsui worked out the whole system of flexible official standards concerning the production of maps including scales and rectangular grids from parallel lines.

Phei-Hsui was the first who is mentioned in the application of the geometric grid and scale on the surface of the map to obtain greater accuracy in determining the distance between two points. The Chinese scientist outlined 6 principles that must be observed when drawing up the maps. It should be added that the most part of historians compare Ptolemy with the Greek Ptolemy for his invaluable contribution to the development of the cartography.

It is interesting to note that the Chinese cartographers invented some unique forms of geographic maps with three dimensions. All the rivers and the Pacific ocean were imitated by the streams of liquid mercury, powered by the poms, hidden from the human eye. So we can even speak about the existence of the first mechanical relief map in China of 221–210 BC.

In subsequent epochs the scientists-cartographers observe the appearance of more practical relief maps made of rice, wood or clay. There was also one more type of geographical maps in China of those days. It was called “a compound map”. His creator was Shay Chuan who made a 10 square feet wooden map with the picture of the mountains, rivers, streams, lakes and other reliefs of the Earth. If the map was divided into parts, different districts and separate provinces could be seen. If they were put together, then the empire was restored in its unity.

During the early Middle Ages the Arab cartography developed successfully. The Arabs improved the methods for determining the latitude of Ptolemy, they learnt to use the observation of stars instead of the Sun. These innovations significantly improved the accuracy of the maps.

From the end of Middle Ages and the beginning of The Renaissance Nicole Oresme (1320–1382) introduced the description of the movement of the object with respect to longitude and latitude. The scientist linked a geometric space with abstract physical properties (time, temperature, speed) with the help of graphics.

Publishing of the copies from Greek manuscripts from the Alexandrian Library Cosmographia is considered to be the great change in the cartography. Due to this change the relations between tabular numbers and geometric positions in space were visualized.

Nevertheless the decisive milestone in this field became the invention of the printing press in Europe by Guttenberg in 1440.

It should be taken into account that the most significant in practical geography appeared the works of Gerard Mercator and Edward Wright. G. Mercator was the first to use equal angular projection when compiling a world map on 18 pages. The term “cartographic projection” carries his name. G. Mercator was the developer of mathematical foundations of cartography. The key problem was that because of the spherical shape of the Earth its surface could not be displayed on the plane without any distortion. So it was necessary to find such a method in which images of the oceans and the continents on the geographic map could look the most accurately. G. Mercator solved the problems with the help of his invention of “cartographic projection”. The outlines of the continents were distorted on Mercator’s maps but these distortions were not accidental. They reflected the increase in the distance between parallels with latitude, the scale varying from latitude to latitude, gradually increased in proportion with distance from the equator. The actual distances were calculated.

It was necessary to explain the meaning of this projection to the simple seamen. They didn't know Mathematics and couldn't understand how to use such maps. The English geographer Edward Wright helped them. He created the trigonometric tables that allowed to reproduce projections of Mercator. E. Wright resorted to a simple explanation: "Imagine a hollow ball covering around the equator with the inner surface of a hollow cylinder. The ball has latitude and longitude lines. Now inflate the ball. Since swelling it comes into contact with the inner walls of the cylinder, then the longitude lines will look straight on the cylinder, but the latitude lines stretching outwards together with the lines of longitude perpendicular to them, they will be at different but proportional to the first distances from each other. It is clear that "the high latitudes" of the ball will "jump out" of the cylinder walls and so the poles cannot be shown on it regardless of the degree of stretching the ball when inflated" [5, 12].

So G. Mercator and E. Wright created the applied system of projecting the globe onto a plane. The invention of geographical projection marked a turning point on the creation of diagrams on chartmaking. The mathematical methods were applied with such precision as never before. The appearance of the geographic maps was followed by the distribution of functional charts and statistical diagrams.

Speaking about the ancestors of cognitive graphics it is necessary to mention Leonardo da Vinci. He was the first one who tried to display the hidden in the accessible version, who accompanied his images with text, explaining the principle of work and the purpose of the depicted objects or creations.

Leonardo's anatomical drawings and graphic explanations of the work of different machines are of particular interest for the scientists. He was able not only create something unique and useful but managed to explain how the machine works and how to make this or that machine without carrying to great distances quite heavy and at the same time graceful apparatuses.

Such an instruction on operation and assembly became the design of the machine of horizontal rotation, created in 1495. This project introduces the machine itself, its components in a very particular way. But most importantly, it indicates the order of assembly and operation of the new machine. The instruction of Leonardo da Vinci may seem a banal thing for a modern person. We can meet such an instruction in every box with home appliances TV-sets or mobile phones. But it should be taken into account that in those years it was an unprecedented advantage, allowing creating technical devices directly at the site of their application.

The creation of anatomical drawings was a huge contribution of Leonardo da Vinci to the development of the principles of primary infographics. A drawing of the anatomy of the shoulder can be shown as an example of this complex "jewelry" work. The drawing was created in 1510. Leonardo managed to combine on one sheet the documentary sketches of the structure of the human shoulder.

reducing them to stereotypic images-symbols was necessary for two reasons: first they formed the religious graphical language with clearly stated principles of presentation of the material and secondly, both the Orthodoxy and the Buddhism had to tell the sacred History to people with different ethnic cultures and languages. This is particularly evident in the understanding of the Orthodox icon. For example, the icon painted in Byzantium was easily understood by the ancient Slavs even without knowing the language as well as the Greeks could also understand the Russian icons without any difficulty. The fact of understanding of the Tibetan Tank by the representatives of Western culture is undeniable. Despite the fact that the western man can't name the Buddhist saints but he can completely decrypt the information depicted: the birth, the death, the war etc.

Conclusions. The analysis of the historical aspect of the emergence of primary cognitive-graphic forms, demonstrated in Minoan and Egyptian hieroglyphic writing and Quipu^{shri} system in the epoch of the Incas suggests the existence of the structural components of cognitive graphics at the end of the third century BC.

The development of cartography and the invention of the most ancient geographic maps was the oldest example of two-dimensional information display. The creation of anatomical schemes of Leonardo da Vinci was also a significant contribution to the primary infographical principles.

It is interesting to mention that one more prerequisite of the development of cognitive-graphics theory was the appearance of the Orthodox icons and the Tibetan Tank which were similar to the storyboarding of proto films, encased in a format of board or cloth.

All of the inventions mentioned above were the prototypes of modern complex cognitive-visual blocks used in Mathematics, Physics, Linguistics, History and Pedagogy of today.

The prospect of our research is to further investigate the historical roots of cognitive visualization theory, to identify new cognitive-graphic forms of Antiquity and to understand their content and impact on the development of cognitive-visual models of modernity.

REFERENCES

1. Штейнберг, В. Е. (2002). *Дидактические многомерные инструменты: теория, методика, практика*. М.: Народное образование (Shteinberg, V. E. (2002). *Didactic multidimensional tools: theory, methodology, practise*. M. Public education).
2. Давлетишин, А. И. Разбивка на блоки в иероглифической письменности майя: в поисках строгого определения феномена. Режим доступа: www.mesoamerica.ru/maya_blocks (Davletishin, A. I. The breakdown into blocks in the hieroglyphic writing of Maya: in search of a strict definition of the phenomenon. Retrieved from: www.mesoamerica.ru/maya_blocks).
3. Кипу, узелковое письмо инков. Эрика Ефремова. Археология. Режим доступа: <https://elementyru.ru/kartinkadnya/247/kipuuzelkovoeписьмоинков> (Kipu, the nodular letter of

the Incas. Erica Yefremova. Archeology. Retrieved from: <https://elementyru/kartinkadnya/247/kipuuzelkovoepismoinkov>).

4. Стингл, М. Государство инков. Слава и смерть сыновей солнца. Режим доступа: <http://www.indiansworld.org>gosudarst> (Stingl, M. State of the Incas. The Glory and Death of the Sons of the Sun. Retrieved from: <http://www.indiansworld.org>gosudarst>).

5. Загадка карты Меркатора. – Для всех и обо всем. Режим доступа: <https://p-i-f.livejournal.com/5048315.html> (The mystery of the Mercator map. For all and about everything. Retrieved from: <https://p-i-f.livejournal.com/5048315.html>).

6. Malamed, C. (2009). Visual Language for Designers. USA: Rosport.

7. O'Grandy, J., O'Grandy, K. (2008). The Information Design Handbook. UK: Roto-Vision.

8. Stovall, J. G. (1997). Infographics: A Journalist's Guide. USA: University of Alabama.

АНОТАЦІЯ

Чуричканич Ірина. Передумови розвитку когнітивно-графічної теорії.

У статті подано аналіз історичного розвитку когнітивно-візуальних інструментів, продемонстрованих у Міноанській і Єгипетській ієрогліфічній письменності, системі Кіпушрі, картографії, анатомічних рисунках Леонардо да Вінчі та іконописі.

Лінгвістичні функції унікальної блок-діаграмної системи лігатурного ієрогліфічного письма народів Майя висвітлені в даному дослідженні. З'ясовано, що блок-діаграмна система була прототипом сучасних когнітивно-візуальних блоків, що використовуються в математиці, фізиці, інформатиці й педагогіці сьогодення.

Подальше дослідження історичних коренів когнітивної візуалізації простимулює появу нових когнітивно-візуальних інструментів.

Ключові слова: лігатура, піктограма, піктографія, блок-схема, когнітивно-візуальні інструменти, візуалізація, ієрогліфікація, структурний компонент.

РЕЗЮМЕ

Чуричканич Ирина. Предпосылки развития когнитивно-графической теории.

В статье представлен анализ исторического развития когнитивно-визуальных инструментов, продемонстрированных в Миноанской и Египетской иероглифической письменности, системе Кипушри, картографии, анатомических рисунках Леонардо да Винчи и иконописи.

Лингвистические функции уникальной блок-диаграммной системы лигатурного иероглифического письма народов Майя освещены в данном исследовании. Обнаружено, что блок-диаграммная система являлась прототипом современных когнитивно-визуальных блоков, используемых в математике, физике, информатике и педагогике сегодняшнего дня. Дальнейшее исследование исторических корней когнитивной визуализации простимулирует появление новых когнитивно-визуальных инструментов.

Ключевые слова: лигатура, пиктограмма, пиктография, блок-схема, когнитивно-визуальные инструменты, визуализация, иероглификация, структурный компонент.

УДК 373.3.011.3-051:37.014

Ганна Іванюк

Київський університет імені Бориса Грінченка

ID ORCID 0000-0001-7758-5121

DOI 10.24139/2312-5993/2017.06/252-262

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ДІАЛОГІЧНОГО НАВЧАННЯ В КОНТЕКСТІ РОЗБУДОВИ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

У статті висвітлено теоретичні й практичні аспекти професійної підготовки вчителя в освітньому процесі закладу вищої освіти відповідно до вимог розбудови нової української школи. Розкрито пріоритетні стратегії, означено в статті педагогічного феномена, його сутнісну характеристику. Подано особливості підготовки вчителя до діалогічного навчання учнів початкової школи (з урахуванням психологічних, дидактичних чинників); розкрито складові готовності до діалогічного навчання учнів: набуття психологічного та фахового досвіду комунікації, проектування мети, завдань, змістово-технологічного забезпечення, вироблення алгоритму діалогічного навчання з урахуванням корекції та кінцевого результату.

Ключові слова: професійна підготовка, готовність учителя початкової школи, функціональна грамотність, діалогічне навчання, особистісно орієнтовна парадигма, особливості діалогічного навчання учнів початкової школи, діалогічне спілкування, діалог, форми організації діалогічного навчання, педагогічна підтримка.

Постановка проблеми. Професійна підготовка сучасного вчителя визначається соціальними чинниками й особистісною освітньою траєкторією студента. Соціальний чинник ґрунтується на потребах суспільства щодо підготовки вчителя-професіонала, який не лише оперує психолого-педагогічними знаннями, вміннями, навичками, а й готовий будувати взаємодію з учнями, що ґрунтується на сприйнятті й підтримці їх розвитку. Зауважимо, що в Концепції нової української школи (2017) актуалізовано нову модель освіти «для життя». Стратегічна її мета полягає в остаточному відході від «залишків» дерективно-знанневого навчання та предметного поділу змісту освіти. Відтак реалізація моделі «освіта для життя» ґрунтується на особистісно зорієнтованій парадигмі, а також діяльнісному, рефлексивному підходах.

У сучасному світовому освітньому просторі та в Україні зокрема, варто говорити про актуалізацію аспектів функціональної грамотності. Учитель створює освітнє середовище засвоєння й поглиблення знань, розвитку вмінь і навичок, способів застосування їх у життєвих і навчальних ситуаціях. Оскільки педагог має справу з людиною на різних ступенях її зростання, то можемо стверджувати, що метою професійної підготовки є формування готовності до діалогічної й полілогічної взаємодії. У цьому контексті актуалізується проблема підготовки вчителя початкової школи до діалогічного навчання. Сутнісною особливістю діалогічного навчання є

перехід від утилітарних цілей освіти: формування знань, умінь і навичок для успішного виконання в майбутньому тих чи інших видів праці, – до створення психолого-педагогічних умов для особистісного зростання, самоформування особистості, її самореалізації в процесі продукування індивідуального й соціально-культурного досвіду соціальних спільнот.

Варто зауважити, що зміна ціннісних пріоритетів освіти з предметно-змістових на особистісно-орієнтовані зумовлює вибудовування особистісно-центрованих зв'язків процесу навчання. Підготовка вчителя до діалогічного навчання спрямована на вдосконалення педагогічної (дидактичної, методичної), психологічної складових загальної та фахової компетентності.

Аналіз актуальних досліджень. Підготовка вчителя початкової школи в освітньому процесі університету є багатоаспектною. Ретроспективне дослідження поняттєво-категоріального апарату з означеної проблеми дає підстави виділити в першу групу наукові праці, що розкривають сутнісні особливості професійної підготовки вчителя (основні стратегії), особливості підготовки вчителя початкової школи для організації діалогічного навчання.

Насамперед, варто виокремити ті наукові праці, що найістотніше відображають предмет нашого дослідження. Сутність стратегій аксіологічних вимірів професійної освіти вчителя висвітлено в «Білій книзі національної освіти України» [1, 269–273]. Погоджуємося з авторами «Білої книги національної освіти України» про домінанту професійної підготовки вчителя, а саме: процес професійної підготовки вчителя «базується на аксіологічних складових і підпорядковується логіці ціннісної сфери особистості...» [1, 271].

Ці думки є важливі в контексті зазначеної проблеми «Підготовка вчителя початкової школи до діалогічного навчання». Актуалізація професійної готовності педагога до створення розвивального середовища для кожної особистості потребує уточнення здобутків сучасних науковців.

У дослідницькому полі нашої проблеми важливі концептуальні ідеї щодо стратегій професійної підготовки вчителя в наукових надбаннях сучасних українських учених: В. Андрущенко [5], В. Бондаря [2], С. Сисоєвої [7].

Мета статті – розкрити концептуальні ідеї та особливості підготовки вчителя початкової школи до діалогічного навчання в контексті розбудови нової української школи.

Методи дослідження. На етапі підготовки статті використано такі методи дослідження: теоретичного аналізу (для з'ясування концептуальних ідей, теоретичних положень щодо підготовки вчителя, сутнісних особливостей діалогічного навчання молодших школярів); контент-аналізу (для аналізу освітніх програм і навчальних програм із дисциплін); інтерпретаційні (для пояснення й узагальнення педагогічних процесів і явищ).

Виклад основного матеріалу. Очевидним є те, що реалізація нової освітньої стратегії в Україні модернізація освітнього простору неможлива без поєднання педагогічної науки й освіти. Як зауважує В. Андрущенко:

«предмет педагогічної дії – особистість учня чи студента... Без глибокого проникнення в її сутність – найбільш ефективно це здійснюється науковим чином – педагог не зможе відшукати й застосувати необхідні засоби, технології, методи» [5, 47, 36–50].

Варто зауважити, що особистісно-орієнтована парадигма освіти становить стрижень професійної підготовки вчителя, трансформації його ролі: від суб'єкт-об'єктної – до суб'єкт-суб'єктної. Учитель – учень; викладач – студент творять спільне поле індивідуально-професійного пошуку, творчості, критичного мислення, готовності конструктивно мислити, що є важливим для розуміння сутності й функцій діалогічного навчання. Насамперед, функції соціальної адаптації особистості, готовності до виконання соціальних ролей. Суб'єктність учителя й учня в процесі навчання зумовлює творення середовища, що сприяє розвитку й саморозвитку особистості, творення культури взаємодії.

У контексті підготовки вчителя початкової школи до діалогічного навчання вартісною є актуалізація підготовки особистості до життя в соціокультурному середовищі. Означену проблему підготовки вчителя початкової школи розглядаємо як у соціальному, так і в індивідуальному полі. Тому, правомірною є її психологічна та педагогічна компонента, що значним чином, стає діяльнісною. Зміна домінуючої функції вчителя з інформативної (викладання) до педагогічної підтримки зумовлює вдосконалення професійної підготовки й уточнення показників готовності до організації навчання на основі діалогу. У цьому контексті здатність і готовність майбутнього вчителя початкової школи до педагогічної підтримки учня в налагодженні діалогічної взаємодії в навчальному процесі, пошуку цікавих і життєво важливих питань для обговорення полягає в:

- умінні розпізнавати, діагностувати, прогнозувати проблему, що становить особистісний інтерес; використовувати проблему як засіб створення умов для формування знань, умінь, навичок, способів діяльності й уміти ними управляти, а саме: ставити пріоритети щодо особистісно-центрованих завдань; використовувати ресурс виховання й навчання як засіб самостійного вирішення особистістю освітніх завдань.

Готовність учителя початкової школи до діалогічного навчання полягає в умінні та здатності вибудовувати в освітньому процесі продуктивну міжособистісну взаємодію, що зумовлює розвиток самостійності учня й формує в нього почуття власної гідності. Створення психолого-педагогічних умов для виходу учня в суб'єктну позицію сприяє набуванню особистістю (учнем) досвіду рефлексії, аналізу ситуації з власних позицій; співставлення й корекції своїх інтересів і можливостей, управління емоціями; вибудовувати партнерську взаємодію в команді.

Ступенева система підготовки вчителя початкової школи модернізується відповідно до потреб суспільства. Однак, зауважимо, що

сьогодні все частіше запити щодо освіти дітей визначають батьки. Сучасна практика навчання в початковій школі часто є відірвана від інтересів і потреб дитини. Предметний підхід до навчання, орієнтація на знання, уміння й навички ще залишаються домінантними в освітньому процесі багатьох шкіл. Простежується значний розрив між теоретичними знахідками щодо модернізації підготовки вчителя до навчання учнів і реальним станом навчально-виховного процесу в початковій школі.

Перебудова змісту фахової підготовки вчителя початкової школи зумовлена необхідністю врахування функцій його діяльності. На часі розроблення змістово-технологічного забезпечення мети й завдань підготовки вчителя початкової школи відповідно до внутрішніх потреб українського суспільства та європейського виміру. Професійно-педагогічна освіта змінює вектор від студента-споживача до суб'єкта, що реалізує особистісно-професійні якості. Тому, в структурі освітньо-кваліфікаційної характеристики вчителя початкової школи передбачено знання дитини, її психофізіологічних особливостей; функцій, системи професійних і загальних компетентностей. На часі оновлення професіограми вчителя на засадах особистісно-орієнтованого, компетентнісного підходів. Комплексний підхід до підготовки вчителя буде сприяти формуванню готовності до реалізації інтегрованих технологій навчання, зокрема й діалогічного.

Вивчення праць українських педагогів із проблем професійно-педагогічної підготовки вчителя дає підстави вважати, що різні аспекти розглядаються ними в сув'язі з діалогічним підходом, «красою педагогічної дії», врахуванням інформаційної сутності спілкування в системі викладач $\rightleftharpoons$ студент, учитель $\rightleftharpoons$ учень як соціально-психологічного феномену (І. Зязюн), реалізацією діяльнісного й системного підходів щодо вироблення в майбутніх учителів умінь будувати особистісно-орієнтовані технології навчання й виховання учнів початкової школи (В. Бондар). І. Зязюн уточнив важливість наповнення професійно-спрямованої інформації педагогічними знаннями, що виконують важливі функції: соціально-психологічну, прагматичну, інтеграційну, діагностичну, соціально-прогностичну [5, 154–155]. З позицій розкриття сутності функцій педагогічної інформації в освітньому процесі вищого навчального закладу, вчений аргументує важливість готовності вчителя до наповнення діалогу в системі «вчитель–учень–вчитель» інформації виховними й розвивальними смислами. Саме така інформація може виконувати наведені вище функції. Варто відмітити, що трактування сутності функцій інформації в освітньому процесі вчений вибудовує на психологічних особливостях спілкування суб'єктів освітньої практики.

З огляду на проблему дослідження підготовки вчителя початкової школи до діалогічного навчання, важливими є наукові висновки Л. Виготського, О. Леонтьєва, а саме: на основі розкриття сутності центральної проблеми мовленнєвої регуляції поведінки людини.

Включення мовлення в регуляцію довільної поведінки Л. Виготський вивів із розподілу функцій між дорослою людиною та дитиною. О. Леонтьєв показав, що слово акумулює практичний довід мовленнєвої взаємодії з іншими людьми. Тому саме слово може здійснювати регулюючу функцію поведінки людини (дитини) [8, 328–329].

Тому, безперечною є важливість мовленнєвого спілкування учнів початкової школи. У процесі діалогічного мовлення педагог реалізує першорядну роль щодо управління комунікативною взаємодією. Учень за допомогою усвідомленого мовлення може регулювати власну поведінку.

Розбудова глобального освітнього простору спонукає до пошуку нових педагогічних практик, а також модернізації тих, що людство відносить до гуманістичних (сократичний діалог, діалогізм Г. Сковороди в навчанні й вихованні готових до соціальної життєтворчості молодих людей) у сучасному індустріальному суспільстві.

Вивчення теоретичних джерел з означеної проблеми дає змогу стверджувати про значний інтерес педагогів до теорії та практики діалогічного навчання. Варто враховувати те, що підготовка вчителя початкової школи має деякі відмінності від тієї, що пропонується для вчителя-предметника.

Насамперед варто врахувати ті, що є специфічні для цієї категорії педагогів:

а) вікові психофізичні особливості розвитку дітей 6-ти (7-ми) – 10-ти (11-ти) – річного віку. Учитель працює з дітьми, близькими за віком, однак діти 6-го року життя потребують індивідуального підходу як до організації навчання й виховання, так і до психофізичного розвантаження;

б) подолання багатопредметності ставить перед учителем проблеми, що пов'язані не лише зі знаннями з методик навчальних предметів, а вмінням і готовністю працювати зі змістом щодо його відбору, інтеграції;

в) орієнтація на особистісне зростання учнів;

г) організація діалогічної взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу (учнями, педагогами, батьками).

Готовність учителя початкової школи до діалогічного навчання розглядаємо в контексті набуття психологічного й фахового досвіду комунікації, сприйняття думок, іншої людини, й повага до них, уміння приймати особистість із її міркуваннями, співпрацювати задля необхідної корекції; самовдосконалення в професійній діяльності (проектування діалогічного навчання у вимірі мети й завдань, змістово-технологічного забезпечення, алгоритму навчально-виховної діяльності з урахуванням корекції та кінцевого результату).

Проблему підготовки вчителя початкової школи до діалогічного навчання розглядаємо в полі освітнього процесу вищого навчального закладу. Предметом вивчення є мета, змістово-технологічне забезпечення, що забезпечують умови для розвитку готовності майбутнього вчителя для діалогічного

навчання. Оскільки в сучасній педагогіці існують різні тлумачення як поняття «діалогічне навчання», так і його засобів, інтерес становить з'ясування стану зазначеної проблеми в практиці вищих навчальних закладів.

Вивчення навчальних планів, навчальних і робочих програм із психології, педагогіки, методик викладання предметів гуманітарних і природничо-математичних циклів дає підстави виявити, що попри значну кількість навчальних дисциплін (нормативних) достатньо побіжно питання діалогу розглядається у змісті психології, зокрема педагогічної; у змісті педагогіки (модулі «Дидактика», «Теорія виховання»). У процесі вивчення дисциплін гуманітарного циклу, значна увага приділяється означеній проблемі в методиках вивчення іноземних мов, мовно-мовленнєвого розвитку учнів початкової школи.

Базовий курс «Педагогіка» має значний потенціал як змістовий, так і технологічний для діалогічного навчання. Прикладом може слугувати проектування діалогічного навчання студентів спеціальності «Початкова освіта» першого освітнього рівня (бакалаврський). Студенти виконують самостійну роботу з теми «Сучасна сім'я в контексті соціокультурних реалій». Завдання самостійної роботи: написати листа школяреві (за зразком твору В. Сухомлинського «Листи до сина»). На семінарському занятті студенти вибудовують діалоги за змістом цих листів. Зразок листа студентки першого курсу подано: «Дорога дитино! У твоєму майбутньому тебе чекатиме чимало труднощів, але в жодному разі ти не маєш права здаватися та втрачати надію. Життя – це не лише хороший сон, радість від ігор та весело проведений час з друзями, це також сукупність багатьох проблем, і якщо зараз для тебе – це постійні зауваження вихователя, несмачна їжа в дитячому садочку та поламана іграшка, то з кожним роком ти дедалі краще розумітимеш, що труднощі стають важчими.

Ніколи не забувай ті настанови, які ми (вчителі) тобі даємо адже ми переживаємо за тебе, хочемо щоб ти з гідністю прожив своє життя. Однією з найважливіших настанов, які я завжди даю дітям – це залишатися собою, незалежно від проблем та труднощів, крізь які тобі прийдеться пройти в життя. Лише залишаючись щирим, справжнім ти зможеш подолати все те, що багатьом людям не під силу. Пам'ятай, наше життя залежить лише від нас, і від того, скільки зусиль ми докладатимемо для досягнення поставленої мети. І якщо вдасться побороти всі труднощі, і не втратити справді людські якості, як наприклад: доброта, взаємодопомога, любов до ближнього, щирість, ввічливість та інші, то ти зможеш впевнено сказати: «Я – Людина, яка не даремно прожила своє життя і не втратила його».

Нізащо не забувай своїх батьків, історію свого краю, свою мову, пам'ятай, за що боролися твої діди та батьки, не дозволяй іншим запламувати це, а тим більше – знищити. Коли ти виростеш, стань справді патріотом своєї держави, щоб тобою могли б гордитися всі твої пращури та

гордилися нащадки. Не дозволяй іншим зламати твій дух і перетворити тебе на псевдо патріота – погану людину.

Та на завершення я дам тобі найважливішу настанову: слухайся своїх батьків, поважай їх та не груби їм. Я знаю, що протягом свого довгого життя ти неодноразово посваришся з ними, ми всі проходили крізь це, деколи й зараз теж трапляються непорозуміння між нами, але не забувай, твої батьки мають більше досвіду, адже довше прожили в цьому світі. Звичайно ж, вони, як і всі люди можуть помилятися, але вони, як ніхто інші зможуть тебе зрозуміти, завжди будуть біля тебе, підтримуватимуть тебе і бажатимуть тобі лише найкращого.

Дитино, не став себе також вище інших, не принижуй нікого, адже всі люди рівні. Навіть якщо тобі хтось не сподобався, просто промовчи. У тебе завжди є вибір – принизити себе, принижуючи іншого, чи залишитися людиною. Просто промовчавши. Намагайся допомогти всім, хто просить твоєї допомоги, але ніколи не розчаровуйся, коли тобі відмовили в ній, не всіх людей можна назвати Людьми. Просто живи далі, минаючи всі труднощі, посміхайся і йди з високо піднятою головою. На твоєму шляху буде чимало хороших людей, заради яких і варто жити та залишатися хорошою людиною.

З любов'ю, твоя вчителька і друг: Наталія Іванівна».

Зауважимо, що така форма роботи активізує пізнавальну діяльність студента щодо бачення себе в професії, зумовлює формування відчуття в майбутнього педагога усвідомленої відповідальності за долю вихованців.

Однак, ми не відстежуємо цілісного підходу до діалогічного навчання вчителя початкової школи. Завдання полягає в тому, щоб забезпечити організаційні, змістово-технологічні умови підготовки вчителя початкової школи до розвитку в учнів соціального досвіду спілкування й засвоєння ними соціальних методів навчально-розвивальної діяльності.

Студіювання змісту підручників і посібників із різних галузей педагогіки: історія педагогіки, дидактика, теорія виховання засвідчує розрив між потребами практики й тими напрацюваннями, що є в сучасній науці. Часто застарілий зміст, що не відповідає меті й завданням підготовки вчителя до умов початкової школи, що змінюється. На часі – розроблення нових підходів як до навчання учнів початкової школи, так і до підготовки вчителя, які б забезпечили цілісність формування професійної компетентності.

Актуальність діалогічного навчання полягає в переході від односторонньо-самостійної роботи учнів до соціально-розвивальної. Зауважимо, що в процесі цілеспрямованої навчально-пізнавальної діяльності, основою якої слугує діалог, створюються умови для цілісного розвитку соціальної сфери особистості учня. Така організаційно-педагогічна діяльність під силу лише для вчителя.

Системотвірним елементом у такому навчанні є діалогічне спілкування. Ураховуючи вікові особливості учнів початкової школи, діалог створює умови для продуктивної взаємодії вчителя й учня.

Діалог сприяє трансформації індивідуальної діяльності в сумісну, об'єднану спільною метою. Слушними будуть міркування про те, що розвивається не дитина, а її єдність із мікросередовищем (ближнє коло соціального оточення).

Відтак, у цьому контексті важливо розкрити сутність професійних якостей учителя в контексті діалогічного навчання учнів. Насамперед важливим є усвідомлене засвоєння майбутнім учителем й використання в професійній діяльності суспільно-унормованих правил спілкування, що ґрунтуються на гуманістичних і полікультурних цінностях. До них можемо віднести такі: звертатися один до другого по імені; дивитися прямо на співбесідника; вислухати думку співбесідника до кінця, не допускати репліки, зауваження; відповідь формулювати ґрунтовно й чітко; виділяти позитивне у відповіді учня; корекції, самокорекції; надавати рекомендації, щодо окремих упущень у діалогічній комунікації.

Для майбутнього вчителя однаково важливі знання й способи діяльності щодо організації та здійснення діалогічного навчання, так і підготовка учнів, оскільки в них зазвичай немає такого виду взаємодії, та соціального досвіду. Такий досвід нагромаджується впродовж певного часу, тому вчителю необхідно навчитися організовувати діалогічну взаємодію з перших днів перебування дитини в школі.

Як засвідчує практика, застосування методу взаємоперевірки сприяє організації продуктивної взаємодії учнів початкової школи. В учнів викликає високий інтерес перевірка один в одного домашніх, самостійних, творчих робіт.

З метою підготовки вчителя до діалогічної взаємодії з учнями варто включати студентів у тренінгову роботу. Наприклад, підготувати завдання (класні, домашні) та організувати самоперевірку. Така робота сприяє формуванню готовності до взаємодії в парі, малій групі, колективі; включення учнів у творчу діяльність і сприяє їх мовно-мовленнєвому розвитку, розвиває інтерес до пізнавальної діяльності. Доповненням може слугувати обговорення придуманих завдань і способів їх вирішення. Метою обговорення є пошук кращих або інших (варіативних) шляхів їх виконання.

Створення ситуацій спільних переживань сприяє підготовці вчителя до педагогічної взаємодії. Такі ситуації наближено до діяльності учнів, об'єднаних спільною метою, що надає діалогічній взаємодії позитивні емоційні переживання.

Зауважимо, що в учнів початкової школи проявляються емоційні переживання під час відповіді біля дошки перед усіма однокласниками. Учитель має володіти достатньою готовністю для того, щоб використовувати

такі особливості учнів на всіх етапах навчально-вихованої діяльності, а саме: у підготовці до відповіді, в процесі власне, відповіді, на етапі обговорення учнями своїх відповідей, оцінювання і пошуків альтернативних варіантів. Унесення своєї частки праці, емоцій, майбутнього успіху в спільну діяльність об'єднує учнів. Учитель забезпечує педагогічну підтримку: допомагає учням обрати певну роль і окреслити відповідь. Безумовно можуть бути й інші підходи до організації діалогічного навчання.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Студіювання проблеми підготовки вчителя початкової школи до діалогічного навчання учнів уможливило деякі авторські узагальнення. Діалог розглядаємо як спосіб взаємодії вчителя та учнів задля реалізації дидактичної мети (метод) й форму навчання (зовнішнє вираження узгодженості діяльності вчителя та учнів, що здійснюється у встановленому порядку та певному режимі) [3, 481]. Зауважимо, що пошук ідей, обмін міркуваннями є водночас предметом діалогу. Відтак, відповідь на запитання: чому діалог важливий в умовах розбудови нової української школи? Полягає в наближенні процесу навчання до потреб особистості учня. Готовність учителя до діалогічного навчання в початковій школі розглядаємо як здатність створювати організаційні, психологічні, дидактичні умови для особистого пошуку необхідної інформації й формулювання власних думок із питань, що хвилюють учнів; до педагогічно доцільного поєднання загальних світоглядних і моральних аспектів із реальним проживанням конкретних особистісно значущих ситуацій; знаходження продуктивних рішень у вирішенні ситуацій; рівноправністю учасників діалогічної взаємодії (розвиває повагу до іншої думки, взаємну довіру).

У руслі проблематики статті ми погоджуємося з характеристикою вчителя-фасилітатора, розробленою К. Роджерсом. Очевидною є важливість особистісно-професійних якостей у контексті діалогічного навчання, як от: вияв турботи, схвалення, довіра до учнів [6, 251]. Учитель-фасилітатор створює сприятливе розвивальне середовище, у якому учень є суб'єктом учіння. Сучасний учитель початкової школи – це лідер, який уміє вести учнів, підтримувати їхні інтереси.

Окремі аспекти професійно-педагогічної підготовки вчителя початкової школи в руслі означеної проблематики можуть бути предметом досліджень у контексті викладання психолого-педагогічних дисциплін, спеціальних методик.

ЛІТЕРАТУРА

1. Біла книга національної освіти України (2010). К.: Інформ. системи. (*White Book of National Education of Ukraine* (2010). K.: Inform. Systemy).
2. Бондар, В. І., Шапошнікова І. М. (2015). *Управління підготовкою успішного вчителя: теорія і практика*. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова. (Bondar, V. I., Shaposhnikova, I. M. (2015). *Managing the training of a successful teacher*. Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M.P. Drachomanova).

3. Гончаренко, С. У. (2011). *Український педагогічний енциклопедичний словник*. Рівне: Волинські обереги. (Honcharenko, S. U. (2011). *Ukrainian Pedagogical Encyclopedic Dictionary*. Rivne: Volyns'ki oberehy).
4. *Педагогическая поддержка ребенка в образовании* (2006). М.: Изд. центр «Академия». (*Pedagogical support of the child in education* (2006). М.: Izd. tsentr «Akademiya»).
5. *Педагогічна і психологічна науки в Україні* (2007). Том 4. Педагогіка і психологія вищої школи. К.: «Педагогічна думка». (*Pedagogical and psychological science in Ukraine* (2007). К.: «Pedahohichna dumka»).
6. Роджерс, К. (2002). *Свобода учиться*. М.: Смысл. (Rodzhers, K. (2002). *Freedom to learn*. М.: Smyisl).
7. Сисоева, С. О. (2014). *Творчий розвиток фахівців в умовах магістратури*. К.: ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС». (Sysoyeva, S. O. (2014). *Creative development of specialists in the magistracy*. К.: TOV «Vydavnyche pidpryyemstvo «EDEL'VEYS»).
8. Шадриков, В. (2002). *Мир внутренний жизни человека*. М.: Университетская книга. (Shadrikov, V. (2002). *The world of the inner life of a man*. М.: Universitetskaya kniga).

РЕЗЮМЕ

Иванюк Анна. Подготовка учителя начальной школы к диалогическому обучению в контексте новой украинской школы.

В статье освещены теоретические и практические аспекты профессиональной подготовки учителя в образовательном процессе учреждения высшего образования в соответствии с требованиями развития новой украинской школы. Раскрыты приоритетные стратегии, указанного в статье педагогического феномена, его сущностную характеристику. Представлены особенности подготовки учителя к диалогическому обучению учащихся начальной школы (с учетом психологических, дидактических факторов), раскрыты составляющие готовности к диалогическому обучению учащихся: приобретение психологического и профессионального опыта коммуникации, проектирование целей, задач, содержательно-технологического обеспечения, выработка алгоритма диалогического обучения с учетом коррекции и конечного результата.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, готовность учителя начальной школы, функциональная грамотность, диалогическое обучение, личностно ориентировочная парадигма, особенности диалогического обучения учащихся начальной школы, диалогическое общение, диалог, формы организации диалогического обучения, педагогическая поддержка.

SUMMARY

Ivaniuk Anna. Training of elementary school teacher for dialogue teaching in the context of building a new Ukrainian school.

Modernization of the elementary school teacher training system in Ukraine is due to challenges at the internal and external levels. The essence of these challenges is to bring teachers closer to the socio-cultural needs of junior pupils' education. External challenges are due to intercultural interaction in a globalized space.

Therefore, the article deals with the preparation of a teacher for the dialogic teaching of pupils as a means of forming functional literacy. The solution of this problem is considered in the context of changes in the value priorities of education (from the subject-content – to

the person-oriented), which makes it possible to build childhood-centric connections of the learning process. Therefore, the preparation of a teacher for dialogue teaching is focused on the improvement of pedagogical (didactic, methodical), psychological components of general and professional competence.

Studying the research of a given topic made it possible to distinguish two groups of sources: 1) works that reveal the strategies of pedagogical education (V. Andrushchenko, N. Bibik, V. Bondar, O. Savchenko, S. Sysoeva); 2) works that highlight the peculiarities of the preparation of elementary school teacher for the organization of dialogue teaching (N. Mikhailova, S. Yusin, O. Alexander, O. Moroz); the philosophical aspects of this problem are disclosed in the writings of I. Zyazyun, V. Ognevyyuk.

The author's interpretation of the preparation of elementary school teacher for a dialogic teaching has a practical orientation. The readiness of the elementary school teacher for the dialogue teaching is given in the context of psychological and professional experience, communication, the opinions of another person, respect and ability to accept the person with her thoughts: cooperation for the purpose of correction and self-correction, development and self-development in dialogue interaction.

The readiness of the teacher for dialogue teaching is reflected in the light of the design of dialogical training in accordance with the goals and objectives, content and technology provision, the algorithm of educational activities.

Key words: *professional training, elementary school teacher's readiness, functional literacy, dialogic teaching, person-oriented paradigm, peculiarities of dialogic study of elementary school pupils, dialogic communication, dialog, organizational forms of dialogic teaching, pedagogical support.*

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Карпуть Ольга Змістові засади здоров'язбережувального виховання учнів у загальноосвітніх школах Фінляндії	3
Комочкова Ольга Розвиток лінгвістики у другій половині ХХ – на початку ХХІ століття у Великій Британії.....	12
Тарабан Юрій Характеристика моделей релігійної освіти України та країн Європи	25

РОЗДІЛ ІІ. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Білецька Ірина Полікультурна освіта студентів у процесі вивчення іноземної мови	38
Гаврилюк Оксана Психолого-педагогічні аспекти професійної готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до художньої творчої діяльності	48
Дружченко Тетяна Організація навчання англійського усного монологічного мовлення на засадах диференційованого підходу в умовах експерименту	58
Загребельна Олена Результати констатувального експерименту щодо визначення показників сформованості управлінської професійної культури майбутніх менеджерів освіти.....	71
Кравченко Ганна, Анненкова Ірина, Почуєва Ольга Моніторинг як механізм адаптивного управління розвитком кафедральної системи інститутів післядипломної педагогічної освіти	83
Лола Юлія Тренінгове навчання як інструмент підвищення якості освіти в умовах євроінтеграції	95
Міровська Маріола. Кейс-менеджмент (ведення випадку) як технологія майбутнього у вищій школі.....	108
Полякова Ганна. Маркетингово-моніторингові та соціально-психологічні дослідження в управлінні розвитком освітнього середовища вищого навчального закладу	117
Приймак Сергій Фізична працездатність студентів, що займаються в групі спортивно-педагогічного удосконалення з боксу.....	130
Семенов Олена Підготовка майбутніх учителів-словесників до позакласної діяльності з патріотичного виховання: лінгвоаксіологічний контекст	142
Сергієнко Тамара Підходи до навчання української мови як іноземної в медичних університетах.....	153

РОЗДІЛ III. ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ОСВІТИ ТА ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Дерев'янка Оксана Принципи розвитку естетичного смаку у вихованні особистості дитини.....	166
Захарова Валентина Роль сприймання художнього твору у процесі його реалізації.....	177
Келтик-Заборовська Ізабела Роль шкільних екскурсій в інтегрованій освіті.....	187
Осьмук Наталія Становлення загально-теоретичних основ педагогічної типології в українській науковій думці першої третини XX століття	193
Стасевський Юрій Діяльність творчих студентських колективів у 50–60-х рр. XX століття.....	202
Шаргун Тетяна Підготовка фахівців залізничного транспорту в Західній Україні за часів австро-угорської доби (друга половина XIX – початок XX ст.).....	214
Черешнюк Олена Виховання ощадливості в системі економічного розвитку дошкільників як психолого-педагогічна проблема	227
Чуричканич Ірина Передумови розвитку когнітивно-графічної теорії.	237
Іванюк Ганна Підготовка вчителя початкової школи до діалогічного навчання в контексті розбудови нової української школи ...	252

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ПРОБЛЕМЫ СРАВНИТЕЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Карпуть Ольга. Содержательные основы здоровьесберегающего воспитания учащихся в общеобразовательных школах Финляндии	3
Комочкова Ольга. Развитие лингвистики во второй половине XX – начале XXI века в Великобритании.....	12
Тарабан Юрий. Характеристика моделей религиозного образования Украины и стран Европы.....	25

РАЗДЕЛ II. ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Билецкая Ирина. Поликультурное образование студентов в процессе изучения иностранного языка	38
Гаврилюк Оксана. Психолого-педагогические аспекты профессиональной готовности будущих учителей музыкального искусства к художественной творческой деятельности.....	48
Дружченко Татьяна. Организация обучения английской устной монологической речи на принципах дифференцированного подхода в условиях эксперимента.. ..	58
Загребельная Елена. Результаты констатирующего эксперимента по определению показателей сформированности управленческой профессиональной культуры будущих менеджеров образования	71
Кравченко Анна, Анненкова Ирина, Почуева Ольга. Мониторинг как механизм адаптивного управления развитием кафедральной системы институтов последипломного педагогического образования	83
Лола Юлия. Тренинговое обучение как инструмент повышения качества образования в условиях евроинтеграции.....	95
Мировская Мариола. Кейс-менеджмент (ведение случая) как технология будущего в высшей школе	108
Полякова Анна. Маркетингово-мониторинговые и социально-психологические исследования в управлении развитием образовательной среды высшего учебного заведения.....	117
Приймак Сергей. Физическая работоспособность студентов, занимающихся в группах спортивно-педагогического совершенствования по боксу.....	130
Семенов Елена. Подготовка будущих учителей-словесников к внеклассной деятельности по патриотическому воспитанию: лингвоаксиологичний контекст	142
Сергиенко Тамара. Подходы к обучению украинскому языку как иностранному в медицинских университетах	153

РАЗДЕЛ III. ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ОБЩЕЙ ПЕДАГОГИКИ

Дервянко Оксана. Принципы развития эстетического вкуса в воспитании личности ребенка	166
Захарова Валентина. Роль восприятия текста в процессе его реализации	177
Келтик-Заборовская Изабелла. Роль школьных экскурсий в интегрированном образовании.....	187
Осьмук Наталья. Становление общетеоретических основ педагогической типологии в украинской педагогической мысли первой трети XX века.....	193
Стасевский Юрий. Деятельность творческих студенческих коллективов в 50–60-х гг. XX столетия.....	202
Шаргун Татьяна. Подготовка специалистов железнодорожного транспорта на Западной Украине в период правления Австро-Венгерской Империи (вторая половина XIX – начало XX ст.).....	214
Черешнюк Елена. Воспитание бережливости в системе экономического развития дошкольников как психолого-педагогическая проблема	227
Чуричканич Ирина. Предпосылки развития когнитивно-графической теории	237
Иванюк Анна. Подготовка учителя начальной школы к диалогическому обучению в контексте новой украинской школы.....	252

CONTENTS

SECTION I. THE PROBLEMS OF COMPARATIVE EDUCATION

Karpus Olga. Substantive principles of the health-saving education of students in general education schools in Finland	3
Komochkova Olga. Development of linguistics in the late XX – the early XXI century in Great Britain.....	12
Taraban Yurii. Characteristics of models of religious education in Ukraine and European countries	25

SECTION II. PROBLEMS OF HIGHER EDUCATION

Biletska Iryna Student multicultural education while mastering a foreign language.....	38
Havryliuk Oksana. Psychological-pedagogical aspects of professional readiness of future teachers of musical art for artistic creativity	48
Druzhchenko Tetiana. Organization of teaching English oral monologic speech on the principles of differentiated approach under the conditions of experiment.....	58
Zagrebelnaya Elena. The results of the ascertaining experiment on determining indicators of the formation of managerial professional culture of the future education managers.....	71
Kravchenko Hanna, Annienkova Iryna, Pochuieva Olha. Monitoring as a mechanism of adaptive management of development of the chair system of the institutes of postgraduate pedagogical education	83
Lola Yuliia. Training teaching as an instrument for increasing quality of education in conditions of eurointegration	95
Mirowska Mariola. Case management as a technology of the future in higher education	108
Poliakova Hanna. Marketing-monitoring and social-psychological research in management of development of the educational environment of the higher education institution.....	117
Pryimak Serhii. Physical Working Capacity of Students Training in the Sports-Pedagogical Perfection Groups on Boxing.....	130
Semenog Olena. Training of the future teachers of Ukrainian language and literature for extracurricular activities in patriotic education...	142
Serhiienko Tamara. Approaches to teaching Ukrainian as a foreign language in medical universities	153

SECTION III. THE PROBLEMS OF HISTORY OF EDUCATION AND PEDAGOGIES

Derevianko Oksana. Principles for the development of aesthetic taste in the upbringing of the child's personality.....	166
Zakharova Valentyna. The role of perception in fiction and its interpretation.....	177
Kiełtyk- Zaborowska Izabela The role of school trips in integrated education.....	187
Osmuk Nataliia. Formation of general theoretical foundations of pedagogical typology in the Ukrainian scientific thought of the first third of the XX century.....	193
Stasevskyi Yurii. The activities of creative student collectives in the 1950's and 1960's of the XX century	202
Shargun Tetiana. Vocational Training of Railway Transport Specialists in Western Ukraine at the Time of the Austro-Hungarian Empire Governing (the second half of the XIX – beginning of the XX century).....	214
Chereshniuk Olena. Upbringing thrift in the system of economic development of preschoolers as psychological and pedagogical problem	227
Churichkanich Iryna The prerequisites of the development of cognitive-graphics theory.....	237
Ivaniuk Anna. Training of elementary school teacher for dialogue teaching in the context of building a new Ukrainian school	252

Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук.
П 24 журнал / голов. ред. А. А. Сбруєва. – Суми : Вид-во СумДПУ
імені А. С. Макаренка, 2017. – № 6 (70). – 270 с.

ISSN 2312-5993

ISSN 2414-9799 (Online)

DOI журналу 10.24139/2312-5993

DOI номера 10.24139/2312-5993/2017.06

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 25.09.2017.
Формат 60х84/16. Гарн. Calibri. Папір офсет. Друк ризограф.
Ум. друк. арк. 19,98. Ум. фарб.-відб. 19,98.
Обл. вид. арк. 20,78. Тираж 300 пр. Вид. № .

Виготовлювач:
ФОП Цьома С.П., 40002, м. Суми, вул. Роменська, 100.
Тел.: 066-293-34-29.

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи: