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
№ 2 (66), 2017

INDEX COPERNICUS INTERNATIONAL

CEJSH

Crossref

CiteFactor
Academic Scientific Journals

Google Академия

Суми
СумДПУ імені А. С. Макаренка
2017

УДК 371

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 № 9 від 27.02.2017)

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. Białobrzeska** – 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. Kantovych** – 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 загальної педагогіки, історії освіти та педагогічної думки, педагогіки вищої школи, порівняльної педагогіки та освітнього менеджменту.

© СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2017

РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

УДК 378.147.88

Олена Аврамчук
Житомирський військовий
інститут ім. С. П. Корольова
ORCID ID 0000-0002-9920-9503
DOI 10.24139/2312-5993/2017.02/003-011

ВИВЧЕННЯ ЯВИЩА ПОЛЯРИЗАЦІЇ В ПРОЦЕСІ ВИКОНАННЯ ЛАБОРАТОРНИХ РОБІТ

У статті розглядаються питання вивчення теми «Поляризація» у процесі виконання лабораторних робіт курсантами вищих військових навчальних закладів. Результати дослідження сучасного навчання фізики й питання раціонального використання навчального часу показали, що доцільно впровадити інновації в методику проведення тих занять, на яких курсанти здобувають практичні вміння та навички професійного спрямування вже з перших років навчання у вищій школі. Використання в межах одного заняття експериментального і практичного компонентів при вивченні однієї теми в процесі підготовки курсантів наочно вказує на інтеграцію фундаментальної та професійної складових підготовки майбутніх військових фахівців.

Ключові слова: *фізика, лабораторні роботи, поляризація, практичні заняття, навчання курсантів.*

Постановка проблеми. Вивчення дисципліни «Загальна фізика» складається з лекцій, практичних занять та лабораторних. У процесі підготовки сучасних фахівців військового профілю найвагомішими є заняття, на яких здобуваються саме практичні знання, уміння й навички, що спрямовують курсантів на безпосереднє бачення їх подальшої професійної роботи. Професійно компетентним фахівцем галузі можна вважати такого курсанта, який після вивчення курсу може повною мірою не лише застосовувати здобуті знання фундаментального циклу підготовки, а також опановувати нову фізичну інформацію, потрібну для подальшої професійної діяльності, вбачати її зв'язок із майбутньою працею згідно фаху. Оскільки курсанти радіотехнічних спеціальностей мають бути компетентними в питаннях передачі сигналів відповідно до вимог та розвитку сучасних технологій, то вивчення явища поляризації хвиль для їх подальшого навчання на спеціальних кафедрах і майбутньої професійної діяльності є досить вагомим.

Аналіз актуальних досліджень. Педагогічні аспекти управління процесом виховання військовослужбовців досліджували М. І. Нещадим [7, 49], Б. А. Сусь [2, 68], О. В. Бойко, Е. Ю. Литвиновський, М. В. Руденко, Д. В. Іщенко [6, 37], В. С. Маслов. Питанням підготовки кваліфікованих робітників галузей займалися такі вчені-практики: В. Ю. Биков, В. І. Бурда, С. Ф. Артюх, В. І. Гучєв, Р. С. Гуревич. Методичні засади контролю засвоєних знань, умінь і навичок розроблено на основі аналізу праць провідних педагогів: М. Н. Скаткіна, А. А. Плітіна, К. Д. Ушинського, Н. А. Менчинської,

Л. С. Виготського, П. Я. Гальперіна та ін. Розвитку та вдосконалення вищої освіти присвячено праці науковців А. В. Хуторського, М. І. Шута, А. В. Касперського, І. В. Гребенєва, В. М. Вергасова; теорії педагогічних інновацій: В. І. Звягинского, М. В. Кларина, С. Д. Полякова. Новітні тенденції розвитку теорії та методики навчання фізики описано у працях таких вітчизняних учених, як: В. Д. Шарко, В. С. Коваль, В. М. Безручко, В. Ф. Савченко, О. І. Ляшенко, П. С. Атаманчук, Є. В. Коршак, О. І. Бугайов, Д. Я. Костюкевич, М. В. Головко, А. І. Шапіро та ін.

Мета статті – обґрунтування доцільності поєднання практичного й експериментального компонентів навчання дисципліни в межах проведення лабораторного заняття на тему «Поляризація» при підготовці курсантів вищих військових навчальних закладів.

Методи дослідження: 1) *теоретичні:* вивчення, аналіз і узагальнення педагогічної та спеціальної літератури; 2) *емпіричні:* бесіда, опитування, педагогічне спостереження; 3) *педагогічний експеримент*; 4) *обробка даних*.

Виклад основного матеріалу. Практичні заняття дисципліни (грец. *prakticos* – діяльний) є такою формою навчального заняття, на якому педагог (викладач) організує детальний розгляд окремих теоретичних положень навчальної дисципліни й формує вміння та навички їх практичного застосування шляхом виконання відповідно поставлених завдань [3, 29]. У процесі проведення практичного заняття курсанти практично більше працюють самостійно, але під керівництвом викладача. Доцільно відмітити, що практичні й лабораторні заняття отримали поширення в університетській освіті у другій половині XIX століття. Перелік тем і відповідна кількість годин практичних занять визначається робочою навчальною програмою дисципліни «Загальна фізика». Викладач має так організувати практичні заняття, щоб реалізувати дидактичний принцип зв’язку теорії з практикою. Це має вагоме як виховне, так і практичне значення, оскільки стає можливим реалізація викладачем та орієнтація курсантів на вирішення таких завдань: формування практичних умінь і навичок, необхідних у майбутній професійній діяльності; поглиблення, закріплення й конкретизацію знань, отриманих на лекціях і в процесі самостійної роботи; розвиток умінь спостерігати та пояснювати явища, що вивчаються; прогнозувати й передбачати закономірності зміни фізичних величин, що потім перевіряється в процесі виконання експериментальної частини лабораторної роботи; розвитку самостійності особистості курсантів; розвитку і поглиблення інтересу до вивчення дисципліни тощо.

За дидактичною сутністю практичні заняття й виконувані в їх процесі завдання є близькими до лабораторних робіт дисципліни, а саме: до розрахункової частини лабораторних робіт. У деяких випадках використовується термін «лабораторно-практичні роботи». «Загальна

фізика» в цьому випадку не стала винятком, адже поєднання практичної та експериментальної компонент навчання в межах одного заняття як завершеної ланки роботи наочно демонструє інтеграцію фундаментальних та професійних складових підготовки.

Лабораторні роботи (від лат. *labor* – труднощі, робота; *laboro* – трудитися, працювати, долати труднощі) є одиним із видів самостійної навчальної роботи, що проводиться за завданням викладача із застосуванням навчальних приладів, інструментів, матеріалів, установок та інших технічних засобів. Зміст лабораторних робіт завжди тісно пов'язаний із іншими видами навчального експерименту (демонстраційними дослідами, розв'язанням експериментальних задач, міркуваннями щодо прогнозування майбутніх результатів роботи, можливостями модернізації установки тощо) та науковими спостереженнями [3, 87]. Відмітимо, що однією з вагомих переваг такого виду роботи, як лабораторні заняття, у порівнянні з іншими видами аудиторної навчальної роботи, є інтеграція теоретичних знань і практичних умінь та навичок курсантів у процесі навчально-дослідницької діяльності. Виконання лабораторних робіт із фізики вимагає від курсантів розуміння досліджуваного явища й навчального матеріалу в цілому, творчої ініціативи, самостійності у прийнятті рішень, надає можливість наочно перевірити теоретичні знання на практиці та стати «відкривачем», позитивно впливає на розвиток пізнавальних інтересів та здібностей особистості курсанта.

Поєднання теорії і практики, що відбувається у спеціально обладнаному апаратурою й матеріалами приміщенні – лабораторії, зміст і зовнішній вигляд якої має активізувати пізнавальну діяльність курсантів, надає конкретного характеру вивченому на лекціях матеріалу та сприяє детальному й більш глибокому засвоєнню навчальної інформації вже з перших років навчання. Правильно оформлене та ергономічно обладнане робоче місце курсанта в лабораторії сприяє вихованню культури навчання і праці. Корисно додати до кожної установки наочний методичний плакат, де чітко й лаконічно викласти зміст лабораторної роботи, її мету, ідею і завдання, методи їх реалізації. До того все це можна деталізувати у відповідних документах: «Інструкції до виконання» або «Методичних рекомендаціях». У такому випадку лабораторно-практичні роботи будуть органічно доповнювати лекції. Відомо, що «краще один раз побачити, ніж сто разів почути», тому побачене на практичній частині до заданої теми лабораторної роботи й відчуте безпосередньо в експериментальній частині заняття в лабораторії фізики виключно позитивно впливає на якість навчально-пізнавальної діяльності курсантів та автоматично мотивує їх на саморозвиток щодо навчання на старших курсах [1, 7].

Різновидом лабораторних робіт у вищій школі є лабораторний практикум – система спеціально розроблених, змістово й методично

об'єднаних лабораторно-практичних занять за великим розділом, темою чи цілісним навчальним курсом. Під час практикуму курсантам пропонується до виконання низка робіт, що спрямовує курсанта на формування й розвиток професійно значущих умінь і якостей, що має дослідницькі вміння у відповідній практичній галузі. При проведенні лабораторно-практичних занять кількість курсантів не може перевищувати половини академічної групи. Психологічно важливо для таких занять, щоб навчально-допоміжний персонал (інженери та лаборанти) мав фахову й педагогічну підготовку; знав і міг допомогти курсанту в потрібний момент виконання експериментальної частини роботи. Відповідно, перед виконанням роботи викладач обов'язково має попередити кожну підгрупу академічної групи, яку лабораторну роботу (номер) вони мають виконувати; указати, яка з підгруп спочатку працює в лабораторії (з допоміжним викладачем та інженером), а яка – в аудиторії (з ведучим викладачем). До заняття курсанти самостійно заповнюють бланки-звіти, що мають містити такі елементи: записані тему, мету, зарисовану схему установки з нанесенням і вказанням її елементів, записані робочі формули та завдання у відведених для цього місцях. Устаткування (обладнання) курсанти записують безпосередньо в лабораторії відповідно до робочого місця.

Опишемо процес поєднання практичного й експериментального компонентів роботи в межах лабораторного заняття при вивченні теми «Поляризація»; вивчається у другому семестрі. Для вивчення даного явища курсантам пропонуються три лабораторні роботи:

- *лабораторна робота № 26,* тема якої «Експериментальна перевірка закону Малюса», мета роботи: дослідити явище поляризації в процесі експериментальної перевірки закону Малюса;

- *лабораторна робота № 27,* тема якої «Дослідження поляризації світла при відбиванні від поверхні діелектрика», мета роботи: експериментально дослідити ступінь поляризації світла, відбитого на межі поділу двох діелектриків, та перевірити закон Брюстера;

- *лабораторна робота № 28,* тема якої «Дослідження явища обертання площини поляризації світла», мета роботи: дослідити явище природного обертання поляризації світла оптично активними речовинами.

Перед виконанням указаних робіт курсанти мають повторити такі теоретичні питання:

- *до лабораторної роботи № 26:*

1. Явище поляризації електромагнітних хвиль. Природне та поляризоване світло.

2. Методи отримання поляризованого світла. Фізична природа дії поляризаційних приладів. Закон Малюса.

- *до лабораторної роботи № 27:*

1. Поняття поляризації світла та її види.

2. Закон Малюса. Закон Брюстера.

- до лабораторної роботи № 28:

1. Подвійне променезаломлення. Природне обертання площини поляризації.

2. Магнітне обертання площини поляризації. Ефект Фарадея.

Для виконання курсантам пропонуються такі завдання:

- до лабораторної роботи № 26:

1. Дослідити залежність інтенсивності поляризованого світла від кута між площинами поляризації поляризатора й аналізатора (перевірка закону Малюса).

2. Дослідити проходження світла крізь три поляризатори.

- до лабораторної роботи № 27:

1. Дослідити інтенсивність світла різної поляризації, відбитого від поверхні діелектрика, залежно від кута падіння.

2. Визначити кут Брюстера й показник заломлення діелектрика.

- до лабораторної роботи № 28:

1. Дослідити залежність кута повороту площини поляризації світла від концентрації водного розчину цукру.

2. Визначити питому сталу обертання цукрового розчину.

3. Визначити невідому концентрацію водного розчину цукру.

4. Визначити питому сталу обертання скипидару.

Відповідно до завдань та обладнання кожної з лабораторних робіт, у вивченні даної теми є вагомим те, що лабораторні роботи різняться складністю виконання; тому курсантам із найслабшим рівнем підготовки пропонується до виконання лабораторна робота № 26; а роботи № 27 і № 28 виконуються курсантами з вищим рівнем знань дисципліни, оскільки навіть саме устаткування (обладнання) вимагає від курсанта зібраності й відповідальності при знятті показів і виведенні установки в початковий стан (особливо робота з гоніометром – лабораторна робота № 27 та точність роботи з поляриметром і кюветами відповідних концентрацій – лабораторна робота № 28).

До кожної з робіт подається окремий теоретичний вступ та відповідний порядок виконання. Порядок виконання кожної з робіт окремо викладається на всіх робочих місцях. Після виконання експериментальної частини роботи викладач видає курсантам перелік контрольних питань, на які вони мають знати відповіді в разі усного захисту.

Обговорення результатів здійснюється або в лабораторії, або в аудиторії (під час проведення практичної частини заняття). Це дозволяє узагальнити результати, колективно визначити складності (труднощі) вивчення питання, виявити типові помилки курсантів, здійснити їх корекцію.

Екперементальна частина лабораторного заняття триває, як правило, одну півпару; тоді на іншій півпарі курсанти з лабораторії переходять в аудиторію для виконання практичних завдань із ведучим викладачем групи.

А та підгрупа, що працювала в аудиторії з ведучим викладачем, переходить у лабораторію і працює відповідно до того, як описано вище. Наш досвід свідчить про можливість і необхідність диференційованого підходу до курсантів у процесі виконання лабораторно-практичних робіт. Адже в даному випадку, що описано в статті, можна сильнішим у знаннях дисципліни курсантам пропонувати до виконання лабораторні роботи № 27 і № 28; тоді слабшим пропонується лабораторна робота № 26. Викладач та інженер можуть працювати з курсантами біля відповідних установок упродовж усієї півпари. Але важливим залишається факт, що при цьому заняття повинні організовуватися таким чином, щоб кожен курсант (і сильніший, і слабший) відчував підвищення рівня своєї підготовки. На прикладі цих лабораторних робіт показано, що можна поєднати практичну частину роботи й експериментальну, зберігаючи цілісність системи теоретичної і практичної підготовки та їх взаємозв'язок. Тоді кожне лабораторне заняття – це тематично завершена ланка навчального процесу.

На практичній частині заняття курсанти розв'язують задачі; на їх виконання відводиться теж одна півпара. Приклади задач наведено нижче:

Задача 1. Знайти питому сталу обертання площини поляризації у скипидарі, якщо трубка довжиною 20 *см* повертає площину поляризації світла на 29°. (Густина скипидару $0{,}85\cdot10^3$ *кг/м*^{3}).

Задача 2. У скільки разів зменшиться інтенсивність природного світла після проходження двох поляризаторів, якщо кут між їхніми головними площинами поляризації дорівнює $\pi/3$?

Задача 3. У скільки разів зменшиться інтенсивність природного світла при проходженні крізь два ніколя, площини пропускання яких утворюють кут 30°, якщо в кожному з ніколей втрачається 10 % інтенсивності світла, що падає на нього?

Задача 4. На якій кутовій висоті над горизонтом повинно знаходитися Сонце, щоб відбитий від поверхні води (n = 1,33) промінь був максимально поляризований ?

Задача 5. Граничний кут повного внутрішнього відбиття на межі розділу речовина-повітря дорівнює 45°. Знайти для цієї речовини кут Брюстера, а також швидкість світла в ній.

Після закінчення заняття курсанти отримують домашнє завдання: оформити бланки-звіти лабораторної роботи (виконати розрахунки, заповнити таблиці, побудувати графіки чи зобразити на малюнку результат дослідження, зробити висновки з проведеної роботи й отриманих результатів) та підготуватися до виконання наступної лабораторної роботи (номер указує ведучий викладач, за яким закріплена академічна група). Отже, у межах одного заняття – лабораторного – тему, яка вивчається, можна розглянути і з експериментального, і з практичного боків.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. З огляду на вище зазначене можна зробити такі висновки:

- було досліджено процес вивчення дисципліни «Загальна фізика» у вищих військових навчальних закладах і опрацьовано науково-педагогічну літературу й джерела з досліджуваного питання в аспекті проведення лабораторних робіт та практичних занять при вивченні теми «Поляризація»;

- було визначено напрям роботи із вдосконалення методики проведення лабораторних та практичних занять при вивченні теми «Поляризація» шляхом поєднання практичного й експериментального компонентів роботи в межах одного заняття з метою наочного поєднання фундаментальної та професійної складових підготовки курсантів вищих військових навчальних закладів та раціонального використання робочого часу;

- розроблено методику проведення лабораторного заняття дисципліни «Загальна фізика» з теми «Поляризація» з урахуванням практичного й експериментального компонентів заняття;

- метою подальших досліджень є розробка та вдосконалення практичної частини заняття, тобто підбір і розв'язання таких практичних задач, які враховуватимуть диференціальний підхід у вивчення теми «Поляризація».

ЛІТЕРАТУРА

1. Аврамчук О. Є. Загальна структура методики лабораторних робіт з фізики професійного спрямування при підготовці курсантів вищих навчальних закладів / Аврамчук О. Є. // Зб. наук. праць Бердянського державного пед. ун-ту. Педагогічні науки. – Бердянськ : Бердянський держ. пед. ун-т, 2012. – № 1. – С. 6–11.

2. Военная педагогика и психология / А. В. Барабанщиков, В. П. Давыдов, Е. П. Утлик, Н. Ф. Феденко. – М. : Воениздат, 1986. – 240 с. – (Библиотека офицера).

3. Іщенко Д. В. Педагогіка та психологія вищої військової школи. – Хмельницький : Видавництво Академії ПВУ, 1997. – 186 с.

4. Нещадим М. І. Військова освіта в Україні. – К. : МО України, 2002. – 798 с.

5. Сусь Б. А. Дидактичні та методичні основи організації і активізації самостійної навчальної діяльності курсантів при вивченні курсу загальної фізики у вищих технічних військових закладах : дис. доктора пед. наук / Б. А. Сусь. – Київ, 1998. – 275 с.

6. Освітні технології : [навч.-метод. посіб.] / О. М. Пєхота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. ; за заг. ред. О. М. Пєхоти. – К. : А.С.К., 2002. – 255 с.

7. Педагогические условия профессионального самосовершенствования будущих офицеров : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / О. В. Діденко / Нац. акад. держ. прикордон. службы Украины им. Б. Хмельницкого. – Хмельницкий, 2003. – 18 с.

REFERENCES

1. Avramchuk, O. E. (2012) Zahalna struktura metodyky laboratornykh robit z fizyky profesiinoho spriamuvannia pry pidhotovtsi kursantiv vyshchykh navchalnykh zakladiv [The general structure of methods of laboratory work in physics professional orientation in preparing students of higher education institutions]. *Zb. nauk. prats Berdianskoho derzhavnoho ped. un-tu. [Pedahohichni nauky], 1,* 6–11. Berdiansk: Berdianskyi derzh. ped. un-t. (In Ukrainian). Retrieved from: http://bdpu.org/zbirnuk_nauk.html.

2. Sus, B. A. (1998). *Dydaktychni ta metodychni osnovy orhanizatsii i aktyvizatsii samostiinoi navchalnoi diialnosti kursantiv pry vyvchenni kursu zahalnoi fizyky u vyshchykh tekhnichnykh viiskovykh zakladakh [Didactic and methodological bases of the organization and enhance of self-learning activities of students in the study of general physics course in higher technical Military institutions]*. (DSc thesis). Kyiv technological university. (In Ukrainian)

3. Piekhota, O. M. (2002) *Osvitni tekhnolohii [Educational Technology].* – K.: A.S.K.. (In Ukrainian).

4. *Pedahohicheskiie usloviia professionalnoho samosovershenstvovaniia budushchikh ofitserov [Pedagogical conditions for professional self-improvement of the future officers]* (PhD thesis). Nats. akad. derzh. prykordon. sluzhby Ukrainy im. B. Khmelnytskoho. Khmelnyts., 2003. (In Ukrainian).

5. Ishchenko, D. V. (1997). *Pedahohika ta psykholohiia vyshchoi viiskovoi shkoly [Pedagogy and Psychology of Higher Military School].* Khmelnytskyi: Vydavnytstvo Akademii PVU. (In Ukrainian).

6. Neshchadym, M. I. (2002). *Viiskova osvita v Ukraini [Military education in Ukraine]*. K.: Ukraina. (In Ukrainian).

7. Barabanshchikov, A. V., Davydov, V. P., Utlik, E. P., Fedenko N. F. Voiennaia pedahohika i psikholohiia [Military pedagogy and Psychology]. M.: Voienizdat. (Biblioteka ofitsera).

РЕЗЮМЕ

Аврамук Елена. Изучение явления поляризации в процессе выполнения лабораторных работ.

В статье описывается вопрос изучения темы «Поляризация» в процессе выполнения лабораторных работ курсантами высших военных учебных заведений. Результаты исследования современных процессов в обучении физике и вопросов рационального использования ученого времени показали, что целесообразно использовать инновации в методике проведения тех занятий, на которых курсанты приобретают практические знания и навыки профессионального направления уже с первых лет обучения в высшей школе. Использование на одном занятии экспериментальной и практической компонент при изучении одной темы или раздела в процессе подготовки курсантов наглядно показывает процесс интеграцию фундаментальной и профессональной составляющих подготовки будущих военных специалистов.

Ключевые слова: *физика, лабораторные работы, поляризация, практические занятия, обучение курсантов.*

SUMMARY

Avramchuk Olena. The study of polarization phenomena in the process of implementation of laboratory works.

The article discusses the study of the topic "Polarization" in the process of implementation of laboratory works of the students of higher military education institutions. The results of the study of modern physics teaching and the issues of rational use of teaching time has shown that it is expedient to introduce innovations in the methodology of conducting those activities in which the students acquire practical skills in professional direction from the first years of study in higher school. The use of one of the classes of experimental and practical components in the study of one topic in the process of training of students clearly indicates integration of fundamental and professional components of training of the future military specialists.

The process of the combination of the practical and experimental component of the work in the framework of laboratory classes on the topic "Polarization" is described; it is

studied in the second semester. To explore this phenomenon cadets are offered three laboratory works:

- laboratory work № 26, under the theme "Experimental verification of law of Malus", the goal of the study was to explore the phenomenon of polarization in the process of experimental verification of law of Malus;

- laboratory work № 27, under the theme "Study of polarization of light upon reflection from a dielectric surface", the aim of this work is to investigate experimentally the degree of polarization of light reflected at the interface of two dielectrics, and to verify the Brewster's law;

- laboratory work № 28, the theme of which is "the study of the phenomenon of rotation of plane of polarization of light", the aim of the study was to investigate the natural phenomenon of rotation of polarized light in optically active substances.

Before they perform the work, the students should repeat the following theoretical questions:

- for the laboratory work № 26: 1. The phenomenon of polarization of electromagnetic waves. Natural and polarized light. 2. Methods of obtaining polarized light. The physical nature of the action of the polarization devices. Law of Malus.

- laboratory work № 27: 1. The concept of light polarization and its types. 2. Law Of Malus. The Law Of Brewster.

- laboratory work №28: 1. Podine premeasurement. The natural rotation of the plane of polarization. 2. Magnetic rotation of the plane of polarization. 3. The Faraday Effect.

According to the tasks and equipment of each laboratory work the study of the topic is weighty fact that laboratory works vary by complexity of implementation; therefore, students with low levels of training are offered the laboratory work № 26; and work № 27 and № 28 are proposed for the students with a high level of knowledge of the discipline, because even the equipment itself requires discipline and responsibility of the students in the deposition and withdrawal of the installation to its original state (especially working with goniometer – laboratory work № 27 and accuracy with the polarimeter cuvettes and the appropriate concentrations, laboratory work №28).

Each of the works serves a separate theoretical introduction and an appropriate order of execution. The order of execution of each job was individually taught in all workplaces. After performing the experimental part of the work the teacher gives the students a checklist of questions for which they should know answers during the oral defense.

Key words: *physics, laboratory work, polarization, practical component.*

УДК 378.1:78

Альзубейді Альгейс
Національна музична академія
України імені П. І. Чайковського
ORCID ID 0000-0002-9286-3908
DOI 10.24139/2312-5993/2017.02/011-020

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК МУЗИЧНО-КОМПОЗИТОРСЬКОЇ ТВОРЧОСТІ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

У статті схарактеризовано основні підходи до організації роботи з формування навичок композиторської творчості студентів музичних спеціальностей. Обґрунтовується модель процесу навчання композиції майбутніх учителів музики.

Ключові слова: *музично-композиторська діяльність, учитель музики.*

Постановка проблеми. Концепція викладання музики як образного мистецтва почала формуватися ще в 20-х роках минулого сторіччя в роботах Н. Брюсової, В. Каратигіна та ін. Хоча музично-естетичне виховання було основною складовою освітніх процесів, що проходили в Російській імперії, починаючи з другої половини XIX ст., це питання було вперше порушено відомим громадським і музичним діячем С. Миропольським (1842–1907) [1].

Пізніше Б. Яворський і Б. Асаф'єв довели не тільки можливість, але й необхідність використання в навчальній практиці таких активних форм музично-творчої діяльності, як імпровізація і створення («сочинительство») музики. Невипадково Б. Асаф'єв підкреслював значимість виховання музично-творчих навичок, мотивуючи це тим, що кожен, хто відчув радість творчості в будь-якій сфері мистецтва, буде в змозі сприймати й цінувати все те хороше, що робиться в цій сфері [2].

Аналіз актуальних досліджень. Реальне втілення у практику музичної освіти даний підхід знайшов лише в 70-ті роки XX століття в педагогічній концепції росіян Д. Кабалевського, Е. Абдуліна, Л. Горюнової, Л. Школяр, В. Усачової та українських дослідників Т. Цвелих, Л. Хлєбнікової, Л. Коваль, О. Михайличенка, Г. Падалки, В. Орлова, Г. Шевченко та ін. Саме Д. Кабалевський звернув увагу на залежність активізації творчої фантазії і творчої діяльності учнів від рівня творчого розвитку вчителя, включаючи розвиток його музичного смаку й рівня його теоретичної підготовки.

Мета статті – висвітлити особливості формування навичок музично-композиторської творчості в майбутніх учителів музики.

Методи дослідження – теоретичні: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, що уможливили висвітлення особливості формування навичок музично-композиторської творчості в майбутніх учителів музики.

Виклад основного матеріалу. Одним із ефективних засобів розвитку музично-творчих здібностей майбутніх учителів музики є навчання композиції. Саме залучення до досвіду композиторської діяльності сприяє розумінню логіки побудови музичних творів, найбільш повноцінному їхньому сприйманню, успішній професійній самореалізації, активізації розвитку музичного слуху.

Однак, у сучасних педагогічних дослідженнях, на наш погляд, приділяється недостатня увага розвитку композиторських здібностей студентів – майбутніх учителів музики. Єдиним дослідженням, яке частково висвітлює цю проблему, стала робота Е. Бриліна «Формування навичок композиторської творчості у студентів музично-педагогічних факультетів» (2002) [3]. Однак, із плином часу в цьому напрямі з'явилися нові тенденції, які спонукають до нових підходів до цього питання.

Історичний досвід розвитку вітчизняної музичної освіти свідчить, що професійна підготовка музикантів із застосуванням музично-творчого

підходу найбільш ефективно почала здійснюватися в кінці XIX – на початку XX ст. Серед провідних навчальних закладів, які давали теоретичні знання з базових музичних предметів і практичні навички масової музично-творчої роботи в школі, слід назвати Московське Синодальне училище церковного співу. Діяльність цього навчального закладу пов'язана, насамперед, із іменами трьох видатних музичних діячів – С. Смоленського (1848–1909), В. Орлова (1857–1907) та А. Кастальського (1856–1926), які втілили ідею створення хорової академії.

У 1886–1889 рр. училище давало почало надавати своїм слухачам курс загальноосвітньої підготовки й готувало дітей до співу в Синодальному хорі. У ході освітньої реформи 1898 р. училище перетворилося на вищий навчальний заклад, що займався підготовкою фахівців хорового співу, учителів співу для народних шкіл і привілейованих навчальних закладів, а також хорових композиторів.

Важливо відзначити, що програми навчальних курсів училища, особливо програма курсу гармонії, розроблена В. Орловим, спиралася на досягнення вітчизняної музичної науки кінця XIX століття – за її основу були взяті підручники П. Чайковського та М. Римського-Корсакова. Поряд із освоєнням музично-теоретичних знань і принципів гармонізації («культових унісонів російського хорового співу» і побутових мелодій) програма була спрямована на вироблення «основ композиторської техніки в галузі хорового співу». Курс гармонії ділився на три основних розділи:

1) тризвуки, їх з'єднання, правила голосоведіння, каденції, гармонізації даного голосу;

2) септакорди, світська і церковна гармонізація, модуляції, органний пункт;

3) первинні та допоміжні звуки, затримання й підвищення, альтеровані акорди, модуляції через енгармонізм септакордів.

Кожен розділ супроводжувався не тільки практичними завданнями з гармонізації, але й обов'язковими завданнями на створення музики [4].

Зміст музичних дисциплін на старшому регентському відділенні було більш насиченим. Навчання інструментальної гри знаходилося в прямому зв'язку з хормейстерською роботою. Вихованці регентського відділення перебували в постійному виконавському контакті з хоровими та інструментальними колективами, маючи всі можливості для всебічного музично-творчого розвитку.

На прикладі роботи Синодального училища слід зазначити, що в дореволюційній музичної педагогіці, що здійснювала підготовку хормейстерів, у межах Синодального училища склалася універсальна багаторівнева система підготовки хорового спеціаліста. Випускники цього училища ставали професійними співчими, хормейстерами, регентами, хоровими композиторами, учителями церковного і світського шкільного

хорового співу, учителями теорії музики, фахівцями хорової аранжування, методистами шкільного хорового співу.

Навчання майбутніх учителів музики композиції в системі професійної освіти не ставить за мету підготовку композиторів, а спрямовано, насамперед, на їхній музично-творчий розвиток і осмислене знання музичної теорії у взаємозв'язку з реальною практичною діяльністю, на розкриття творчого потенціалу та набуття впевненості у власних силах, розуміння значущості своєї майбутньої професійної діяльності.

У методиці навчання композиції майбутніх учителів музики ми спираємося, насамперед, на традиційні стилістичні напрями музичної культури.

На самому початку не слід акцентувати увагу студентів на музиці авангардних напрямів, бо ця частина культури практично незнайома й незрозуміла авторам-початківцям. У той же час, саме «академічна» школа є тим міцним фундаментом, на який спираються всі подальші творчі пошуки початківців. З цього приводу доречно згадати висловлювання австрійського композитора Арнольда Шенберга, який, будучи основоположником одного з авангардних напрямів у музичному мистецтві (додекафонії), у своїй роботі з молодими композиторами дотримувався академічних орієнтирів навчання: «Немає нічого більш безглуздого і навіть небезпечного, ніж спроби експериментувати в серійній, алеаторичній, сонористичній і будь-якій іншій манері в той час, коли він (молодий композитор) ще не в змозі розібратися в складнощах сучасної музики й свідомо оцінити ідейно-творчі завдання, що стоять перед ним» [5].

Традиційна система композиторської освіти включає поглиблене вивчення предметів, що становлять фундамент теорії композиції: гармонії (у тому числі сучасної), поліфонії, музичної форми, інструментування. Однією з особливостей викладання теоретичних дисциплін на композиторському факультеті є їх взаємозв'язок із творчою практикою. Невипадково всі вище перелічені предмети (за винятком індивідуальних занять із інструментування) викладаються в поєднанні форм лекційно-групових та індивідуальних занять, які ведуть переважно досвідчені професійні композитори.

Основу музично-теоретичної бази студентів музично-педагогічних навчальних закладів складають ті самі предмети, що входять у галузь теорії композиції: гармонія (переважно класична) й елементарна теорія музики; аналіз музичних форм, поліфонія і сольфеджіо.

Велику роль у діяльності вчителів відіграє робота з хором, тому в систему навчання включено аранжування хорових творів, а не інструментування для симфонічного оркестру. Музично-теоретичні предмети вивчаються переважно у формі групових занять і націлені на засвоєння майбутніми вчителями базової основи теоретичних знань із мінімальним виходом на творчу практику.

Якщо на композиторських факультетах консерваторії викладання теоретичних предметів розподіляється між першими трьома курсами, то навчальний план теоретичних курсів музично-педагогічних факультетів, який не передбачає підготовки композиторів, розподілений на весь час навчання. Основний акцент тут зроблений на вивчення елементарної теорії музики та гармонії у взаємозв'язку з сольфеджіо.

Разом із тим, аналіз музичних форм і поліфонію майбутні вчителі музики вивчають лише на останньому курсі, коли сформувалися у студентів основні уявлення про функціональні закономірності музичної мови і створився певний запас виконавського та слухацького досвіду, що сприяє більш глибокому розумінню й засвоєнню закономірностей музичного формоутворення і контрапунктного розвитку.

Слід зазначити, що курси елементарної теорії музики, гармонії і сольфеджіо взаємопов'язані по матеріалу і формами роботи. Вони формують у студентів уміння вільно орієнтуватися в системі музично-виразних засобів (лад, тональність, мелодія, метроритм, інтервали, акорди, альтерація, модуляція, колорит, гармонія, поліфонія, фактура та ін.).

Основне значення серед засобів музичної виразності належить інтонаційно-мелодійній основі, включаючи характерні ладові й ритмічні елементи, що відображають індивідуальний композиторський почерк.

Елементарна теорія музики є базовим музично-теоретичним предметом, основною сполучною ланкою для всіх наступних спеціальних дисциплін і ключем до освоєння досвіду практичної композиторської творчості. Гармонія, як спадкоємиця елементарної теорії, належить до фундаментальної дисципліни, що формує у студентів уявлення про логіку музичного мислення. Сольфеджіо пов'язує між собою елементарну теорію і гармонію, а його пріоритетним напрямом є розвиток навичок зв'язного й усвідомленого інтонування.

У створенні мелодії необхідно домагатися ясності і логічності її побудови. Для цього потрібно оволодіти навичками інтонаційного та ритмічного розвитку мотиву й утворення фрази (повторення і зіставлення, зворот інтонаційних мотивів; вичленовування та збереження, зменшення або збільшення ритмічних тривалостей).

Необхідно також знати прийоми досягнення контрасту в мелодичному розгортанні за рахунок регістрових, динамічних, тембрових, штрихових змін, особливості побудови кульмінації за рахунок ритмічної і звуковисотної організації. Не менш важливо знати організацію побудови музично-синтаксичних структур (періодичність, підсумовування, дроблення, секвенції тощо).

Особливу увагу майбутніх учителів музики слід звертати на характерні особливості ритмічних малюнків різножанрової музики (особливо вокальної й танцювальної). Вони повинні отримувати уявлення про поліритмію, остинато і органний пункт. Робота над вокальними

жанрами вимагає вміння взаємодіяти з двома основними ритмічними одиницями: тактом у музиці і строфою в поезії, мовної та музичної інтонації при збереженні природності мелодійної лінії.

Наступною невід'ємною частиною комплексу знань з композиції є **гармонія**, яку можна розглядати не тільки як систему звуковисотної організації музики, але і як формоутворювальний елемент, засіб отримання того чи іншого колориту.

Поряд із передачею знань функціональної системи класичної гармонії, способів з'єднання акордів і норм голосоведіння, необхідно сприяти розкріпаченню гармонічного мислення студентів за рахунок ознайомлення зі сформованою в минулому столітті акордикою, розширеною і хроматичною тональністю, джазовою гармонією. Також бажано сформувати уявлення студентів про дванадцятитонову техніку і, за можливості, деяких інших сучасних технік.

Одним із найважливіших організуючих елементів тематичного комплексу є **фактура**. Володіння майстерністю побудови фактури багато в чому визначає втілення художнього образу. Так володіння різними прийомами викладу мелодійної та гармонійної фігурації, дублювання, остинато, контрапункту, ускладненим використанням педалі дозволяє створювати різноманітні плани звучання, що дає свободу для вираження творчої фантазії. Як показує практика, у своїй творчій діяльності вчителі музики спираються, насамперед, на фактуру гомофонно-гармонічного складу, найбільш поширеного в музикуванні.

Окрім того, для вираження музичної думки, особливо в хоровій музиці, необхідно вміти користуватися елементами поліфонічної фактури: імітаційної, підголоскової і контрастної. Успішність освоєння прийомів роботи над фактурою залежить не тільки від теоретичної підготовки, але й від ступеня свободи володіння музичним інструментом (особливо фортепіано), що дозволяє на практиці освоювати технологію композиторської майстерності. Тому вивчення теорії композиції необхідно поєднувати з творчою та виконавською практикою на всіх етапах навчального процесу.

При вивченні особливостей побудови **музичної форми**, виходячи зі специфіки діяльності майбутнього вчителя музики, акцент слід зробити на простих формах, які переважають жанри вокальної та інструментальної мініатюри.

У шкільному музикуванні особливо актуально написання пісень, романсів, невеликих хорових та інструментальних п'єс. Необхідно знати особливості формоутворення, насамперед, періоду, простої двочасної і тричасної, а також куплетної форми та їхніх різновидів. Для розвитку логіки музичного мислення й освоєння принципів формоутворення, фактурного збагачення створюваних творів необхідно звернути увагу студентів на поліфонічні форми – канон, інвенція, фугета і фуга [6].

Інструментування не входить в коло обов'язкових предметів музично-педагогічного факультету, однак, для розширення загального кругозору студентів бажано давати їм знання про виконавські можливості різних інструментів, насамперед, тих, по класу яких ведеться навчання в даному навчальному закладі.

Виконавська підготовка майбутніх учителів спочатку відрізняється різноманітністю, зважаючи на те, що їм належить здійснювати музичне керівництво різними видами діяльності дітей. У навчальний план музично-педагогічних навчальних закладів входить основний інструмент (фортепіано, баян або акордеон – у залежності від передуючої раніше підготовки) і додатковий інструмент. Крім того, план включає акомпанемент (у якості самостійного предмета) і оркестр народних інструментів (додатковий предмет), а також індивідуальні заняття з вокалу й керування хором.

Таким чином, на музично-педагогічному факультеті акцент переважно зроблений на вокально-хоровому виконавстві, фортепіано і інструментах народного оркестру.

Особливо слід відзначити, що з приходом у концертну та навчальну практику синтезаторів істотно розширилися можливості для втілення творчих задумів за рахунок відносної легкості в обігу і в той самий час багатства їхніх звукових можливостей.

Синтезатор є універсальним інструментом, який дозволяє створювати аранжування класичної та поп-музики. Причому специфіка діяльності вчителя у виконавській діяльності дуже часто пов'язана саме з жанром пісні й володіння навичками інструментального аранжування на синтезаторі підвищує інтерес учнів до гри на ньому.

Робота з синтезатором вимагає вміння розрізняти «акомпануючі фігури» основних стилістичних напрямів та жанрів сучасної поп-музики. Крім іншого, корисними виявляться й загальні відомості про інструменти симфонічного та естрадного оркестрів (їх пристрої та виконавські можливості), підкріплені прикладами з музичної літератури [7].

Таким чином, у визначенні обсягу й характеру знань майбутніх учителів музики з теорії композиції слід виходити:

- по-перше, з системи послідовного освоєння базових знань;
- по-друге, з практичної необхідності у втіленні конкретного задуму в межах проходження зі школярами тієї чи іншої навчальної теми. Вивчення музично-виразних засобів завжди повинно бути спрямоване на втілення художнього образу, а не ставати самоціллю.

Висновок. На підставі вищевикладеного можна побудувати модель процесу навчання композиції майбутніх учителів музики.

Модель процесу навчання композиції майбутніх учителів музики

Дана модель передбачає взаємодію різних видів музичної діяльності: композиторської, виконавської, слухацької і встановлює більш тісний взаємозв'язок між теоретичними знаннями та їхнім застосуванням у творчій діяльності студентів на предметах музично-теоретичного циклу та в практиці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Миропольский С. И. О музыкальном образовании народа в России и Западной Европе / С. И. Миропольский. – СПб, 1882. – 250 с.

2. Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б. В. Асафьев – 2-е изд. – Л. : Музыка, 1973. – 144 с.

3. Брилін Е. Б. Формування навичок композиторської творчості у студентів музично-педагогічних факультетів : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.02 / Е. Б. Брилін ; Київ. нац. ун-т культури і мистец. – К., 2002. – 19 с.

4. Глухов Л. В. Московское Синодальное училище церковного пеня : Дирижерско-хоровое образование России в деятельности В. С. Орлова (конец XIX – начало XX столетий). Историко-педагогический очерк / Л. В. Глухов. – М. : Изд. ПГПУ. – 2001. – С. 5–7.

5. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс, кн. 1–2 / Б. В. Асафьев. – Л. : Музыка, 1971. – 376 с.

6. Шёнберг А. Упражнения по композиции для начинающих / Шёнберг Арнольд. – М. : Классика-XXI, 2003. – 68 с.

7. Загайкевич А. Українська електронна музика : практика дослідження / А. Загайкевич // Музика в інформаційному суспільстві : збірник наукових статей / [упорядник І. Б. Пясковський].– К., 2008. – С. 39–62.

8. Мариняк-Черевко К. Електронна музика як прояв української художньої традиції на прикладі творів І. Небесного / К. Мариняк-Черевко // Молоде музикознавство. Вип. 7. – Львів, 2002.

REFERENCES

1. Miropolskii, S. I. (1882). *O muzykalnom obrazovanii naroda v Rossii i Zapadnoi Yevrope [On musical education of the people in Russia and Western Europe]*. SPb.

2. Asafiev, B. V. (1973). *Izbrannyie stati o muzykalnom prosveshchenii i obrazovanii [Selected articles on music education]*.

3. Brylin, E. B. (2002). *Formuvannia navychok kompozytorskoi tvorchosti u studentiv muzychno-pedahohichnykh fakultetiv (PhD thesis) [Formation of skills of composition activity of students of musical and pedagogical faculties]*. Kyiv.

4. Hlukhov, L. V. (2001). *Moskovskoie Sinodalnoie uchilishche tserkovnoho peniia: Dirizhersko-khorovoie obrazovaniie Rossii v deiatelnosti V. S. Orlova (konets XIX – nachalo XX stoletii). Istoriko-pedahohicheskii ocherk [Moscow Synodal school of Church singing: choral conductor education of Russia in the activities of V. S. Orlov (the end of the XIX – the beginning of the XX centuries). Historical and pedagogical essay]*. M.: Publishing House. PHPU.

5. Asafiev, B. V. (1971). *Muzykalnaia forma kak protsess, kn. 1–2 [Musical form as a process, vol. 1–2]*. L.: Muzyka.

6. Schoenberg, A. (2003). *Uprazhneniia po kompozitsii dlia nachinaiushchikh [Exercises in composition for beginners]*. M.: Klassika-XXI.

7. Zahaikevych, A. (2008). Ukrainska elektronna muzyka: praktyka doslidzhennia [Ukrainian electronic music: practice of research]. *In I. B. Piaskovskyi (Ed.), Muzyka v informatsiinomu suspilstvi,* pp. 39–62. Kyiv.

8. Maryniak-Cherevko, K. (2002). Elektronna muzyka yak proiav ukrainskoi khudozhnoi tradytsii na prykladi tvoriv I. Nebesnoho [Electronic music as a manifestation of Ukrainian art traditions on the example of works by I. Nebesnyi]. *Molode muzykoznavstvo, Vyp. 7.* Lviv.

РЕЗЮМЕ

Альгейс Альзубейди. Формирование навыков музыкально-композиторского творчества у будущих учителей музыки.

В статье охарактеризованы основные подходы к организации работы по формированию навыков композиторского творчества студентов музыкальных специальностей. Обосновывается модель процесса обучения композиции будущих учителей музыки.

Ключевые слова: *музыкально-композиторская деятельность, учитель музыки.*

SUMMARY

Alghaith Alzoubaydi. Formation of the future music teachers' skills of musical-composition creativity.

The article describes the main approaches to organization of work on formation of skills of composition creativity of students of musical specialties. It explains the model of the process of learning the composition by the future music teachers.

It is stressed that one of the most effective means of developing musical and creative abilities of the future teachers of music is composition. Involving into the experience of

composing activity facilitates understaning of the logic of constructing musical works, their the most complete perception, successful professional self-realization, enhancing the development of musical hearing.

The historical experience of the development of native music education shows that professional training of musicians using musical and creative approach most effectively started in the late XIX – early XX century. Among the leading education institutions, which provided the theoretical knowledge in basic musical subjects and practical skills of mass musical-creative work in school is to be called the Moscow Synodal College of Church singing.

On the example of the Synodal school, it should be noted that in pre-revolutionary music pedagogy, providing training of choirmasters, in the framework of the Synodal school had developed versatile multi-level system of training of a choral specialist. The graduates of this College became professional singers, choirmasters, choir directors, choral composers, teachers of church and secular choral singing, teachers of music theory, specialists in choral arrangements, methodologists of school choral singing.

Determining of the scope and nature of knowledge of the future teachers of music composition theory should be based on:

- *the system of sequential development of basic knowledge;*
- *the practical need in the embodiment of a particular idea within the passage with the students of a particular academic theme. The study of means of musical expression should always be directed at the embodiment of the artistic image and not become an end in itself.*

Key words: *musical-composing, music teacher.*

УДК 37.013.42

Тетяна Веретенко
ORCID ID 0000-0002-7184-3764
Марина Лехолетова
ORCID ID 0000-0003-4055-991X
Київський університет імені Бориса Грінченка
DOI 10.24139/2312-5993/2017.02/020-040

ЗМІСТОВІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ І СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

У статті уточнено сутність ключових понять; на основі теоретичних положень проаналізованих досліджень надано змістову характеристику компонентів, критеріїв і показників здоров'язбережувальної компетентності майбутніх соціальних педагогів і соціальних працівників.

На підставі компонентів, критеріїв та показників було визначено рівні сформованості здоров'язбережувальної компетентності майбутніх соціальних педагогів і соціальних працівників під час професійної підготовки, а саме: високий, середній, низький.

Ключові слова: *соціальний педагог, соціальний працівник, здоров'язбережувальна компетентність, компоненти, показники, критерії, рівні, характеристика підготовленості.*

Постановка проблеми. У результаті впливу соціально-педагогічних чинників сформувалася тенденція на сприяння здоров'я майбутніх фахівців. Особливо це стосується діяльності фахівців соціальної сфери, а

саме: здатності приймати адекватні й відповідні рішення в проблемних ситуаціях, планувати та успішно досягати поставлених цілей. Недостатній рівень здоров'я соціальних педагогів і соціальних працівників унеможливлює їх професійний розвиток, повну реалізацію потенціалу й фахового зростання.

Специфіка професії соціальних педагогів і соціальних працівників вимагає сформованості в майбутнього фахівця певної системи знань, умінь і навичок з охорони і підтримки власного психічного і фізичного здоров'я, яке є обов'язковою умовою професійної придатності соціального педагога і соціального працівника. У цьому контексті дослідники розглядають поняття здоров'язбережувальної компетентності, яка є складовою професіоналізму фахівця соціальної сфери [6].

Саме тому вітчизняне законодавство, зокрема Закон України «Про освіту», ставить збереження і зміцнення здоров'я особистості пріоритетним завданням діяльності педагогів різних категорій [15].

Актуальність дослідження зумовлене необхідністю визначення компонентів здоров'язбережувальної компетентності, для ефективної діяльності щодо її формування під час професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів і соціальних працівників у вищих навчальних закладах.

Аналіз актуальних досліджень. Вивчення проблеми формування професійної компетентності як складової професійної підготовки фахівців соціальної сфери є одним із пріоритетних напрямів сучасних досліджень у галузі педагогіки. Разом із тим, у дослідженнях науковців, які працюють у системі вищої освіти (А. Бойко, А. Мартиненко, В. Горащук, В. Крюков, В. Оржеховська, Г. Апанасенко, М. Амосов, М. Гончаренко, М. Гриньова, Н. Борисенко, Н. Гундарев, Н. Поліщук, О. Антонова, О. Бондаренко, О. Васюта, О. Дубогай, О. Жабокрицька, О. Сахно, О. Тополь, С. Кириленко, С. Кондратюк, С. Свириденко, Ю. Лисицин та інших), розкриваються аспекти здорового способу життя, здоров'язбереження та здоров'язбережувальної компетентності студентів, майбутніх фахівців соціально-педагогічної сфери.

Мета статті: визначити змістові характеристики компонентів, критеріїв, показників і рівнів здоров'язбережувальної компетентності майбутніх соціальних педагогів і соціальних працівників під час професійної підготовки.

Методи дослідження: *теоретичні* (структурний аналіз наукової літератури при визначенні компонентів, критеріїв та рівнів сформованості здоров'язбережувальної компетентності майбутніх соціальних педагогів і соціальних працівників); *емпіричні* (анкетування студентів); *статистичні* (статистична обробка отриманих емпіричних даних для визначення початкових рівнів сформованості здоров'язбережувальної компетентності майбутніх соціальних педагогів і соціальних працівників під час професійної підготовки).

Виклад основного матеріалу. Найчастіше здоров'язбережувальну компетентність фахівців соціальної сфери пов'язують лише з особистісними характеристиками, а не відносять до складової їх професійної діяльності.

Раніше нами було проаналізовано проблеми здоров'язбереження у вищих навчальних закладах при підготовці майбутніх соціальних педагогів і соціальних працівників, а також уточнено сутність поняття здоров'язбережувальна компетентність [8; 14].

Так, під здоров'язбережувальної компетентністю майбутніх фахівців соціальної сфери ми розуміємо *важливу складову їх професійної компетентності, яка: проявляється в можливості зберігати та реалізовувати знання, уміння, навички, спрямовані на здоров'язбережувальну діяльність; визначається емоційною стійкістю, високою працездатністю, відсутністю тривожності, здатністю витримувати великі навантаження, переносити психологічні стреси та протистояти розвиткові емоційних перенавантажень у роботі; дає змогу поліпшити стійкість до стресових чинників, виробити навички формального й неформального спілкування, що сприятиме професійному становленню фахівця соціальної сфери* [14, 64].

Структура здоров'язбережувальної компетентності соціально-педагогічних фахівців розглядається у працях зарубіжних та вітчизняних науковців (А. Гамаюнової, Д. Харченка, Е. Шатрової, Н. Анікєєвої, Р. Безрукавого, Т. Бондаренка, Т. Осадченко, Д. Вороніна, Б. Долинського, В. Донченка, В. Петровича, І. Рибіної, В. Успенської, В. Шебанової, О. Ландо, О. Шукатки та ін.).

До структури здоров'язбережувальної компетентності належать життєві навички, що сприяють здоровому способові життя, а саме: фізичному здоров'ю (раціональне харчування; рухова активність; гігієна; режим праці та відпочинку); соціальному здоров'ю (спілкування; співчуття; розв'язування конфліктних ситуацій; поведінка в умовах тиску та дискримінації; співробітництво); духовному та психічному здоров'ю (самоусвідомлення й самооцінка; аналіз проблем і прийняття рішень; визначення життєвих цілей та програм; самоконтроль; мотивація успіху) [2; 3].

Для методології досліджуваної проблеми важливою є розробка компонентів, критеріїв та показників здоров'язбережувальної компетентності майбутніх соціальних педагогів і соціальних працівників.

Згідно з Великим тлумачним словником сучасної української мови, компонент – це різновид, складова частина чогось, а також критерій, підстава для оцінки, визначення або класифікація чогось [7]. Тому в межах нашої проблематики *компоненти ми розуміємо як складові частини здоров'язбережувальної компетентності, критерії – як сформовані внутрішні ознаки, які притаманні майбутньому соціальному педагогові й соціальному працівникоі, а показники – це якісні характеристики критеріїв.*

Аналіз наукової літератури показав, що існують різні підходи, погляди дослідників щодо визначення компонентів здоров'язбережувальної компетентності. Дані аналізу наведені в табл. 1.

Таблиця 1

Компоненти здоров'язбережувальної компетентності, виділені науковцями

Компоненти	Автор
Когнітивний, діяльнісний, ціннісно-змістовий	Н. Анікєєва [1]
Аксіологічний, інформаційний, діяльнісний, результативно-оцінний	Р. Безрукавий [3]
Когнітивний, емоційно-ціннісний, практично-діяльнісний	Т. Бондаренко [4]
Аксіологічний, інформаційний, фізичний, творчий	Д. Воронін [9]
Мотиваційний, змістовий, технологічний, рефлексивний, здоров'язбережувальний	Б. Долинський [11]
Мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, професійно-здоров'язбережувальний, рефлексивний	В. Донченко [12]
Мотиваційний, змістовий, особистісний	В. Петрович [17]
Концептуально-методологічний, цільовий, змістовно-організаційний, результативно-оцінний	І. Рибіна [18]
Інтелектуальний (когнітивний), професійний (фаховий), особистісний (суб'єктний)	В. Успенська [19]
Ціннісно-мотиваційний та емоційний, когнітивно-рефлексивний, поведінковий	В. Шебанова [22]
Мотиваційно-аксіологічний, когнітивний, гносеологічний, соціально-комунікативний, операційно-технологічний, поведінковий	О. Шукатка [23]
Когнітивний, особистісний, діяльнісний	А. Гамаюнова [10]
Цільовий, теоретико-методологічний, організаційно-виконавчий, ціннісно-мотиваційний, когнітивний, операційно-технологічний, компонент особистісних і професійних якостей, оціночно-результативний	Д. Харченко [20]
Ціннісно-мотиваційний, когнітивний, операційно-технологічний, компонент особистісних і професійних якостей	Е. Шатрова [21]
Ціннісно-мотиваційний, когнітивний, операційно-технологічний, особистісно-етичний, рефлексивний	О. Ландо [13]
Мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, особистісний	Т. Осадченко [16]

Отже, здоров'язбережувальна компетентність включає в себе безліч складових, які взаємопов'язані між собою. Ми погоджуємось із О. Шукаткою, яка стверджує, що комплексне формування всіх компонентів здоров'язбережувальної компетентності студента відіграє багатофункціональну роль, що виявлятиметься не тільки в процесі здобуття вищої освіти, а й у майбутній професійній діяльності і його особистому житті [23, 27].

Базуючись на вищеозначеному та на працях науковців [1; 3; 4; 9–13; 16–23], з метою цілеспрямованого формування здоров'язбережувальної

компетентності майбутніх соціальних педагогів і соціальних працівників під час професійної підготовки, ми виокремлюємо такі компоненти, критерії й показники здоров'язбережувальної компетентності (табл. 2).

Таблиця 2

Змістові характеристики здоров'язбережувальної компетентності майбутніх соціальних педагогів/працівників

Компоненти	Критерії	Показники
Мотиваційний	орієнтовно-ціннісний	- визнання цінності власного здоров'я в системі життєвих цінностей студентів та задоволеність діяльністю, що спрямована на його збереження і зміцнення; - бажання реалізувати здоров'язбережувальну компетентність у власній життєдіяльності та застосовувати її основні елементи в майбутній професійній діяльності
Інформаційний	когнітивно-валеологічний	- стабільні знання в галузі валеології, гігієни, здоров'я, культури здоров'я, безпеки життєдіяльності, ергономіки, здоров'язбережувальних технологій, спрямованих на збереження і зміцнення здоров'я, профілактику шкідливих звичок; - активні пошуки інформації щодо реальних способів здоров'язбереження та методик діагностування стану здоров'я; - знання про зміст реалізації основних напрямів діяльності соціальних педагогів і соціальних працівників, що спрямовані на створення здоров'язбережувального середовища в системі «працівник − клієнт»
Технологічний	Організаційно-діяльнісний	- уміння та навички планування, організації й реалізації здоров'язбережувальної діяльності, як по відношенню до самого себе, так і до оточуючих; - уміння й навички соціальної взаємодії
Рефлексивний	контрольно-оцінний	- уміння критично оцінювати себе як професіонала та вдосконалювати свої професійні знання й навички, реалізовувати рефлексію професійної, здоров'язбережувальної діяльності на основі самоаналізу; - наявність об'єктивної самооцінки, самовдосконалення та контролю; особистісних і професійно значущих якостей майбутнього соціального педагога й соціального працівника, необхідних для організації та реалізації здоров'язбережувальної діяльності

Розглянемо детальніше змістові характеристики здоров'язбережувальної компетентності майбутніх соціальних педагогів і соціальних працівників.

Мотиваційний компонент здоров'язбережувальної компетентності – це особистісне позитивне ставлення майбутнього соціального педагога й соціального працівника до здоров'язбережувальної діяльності. Мотиваційний компонент є базою для реалізації інших компонентів здоров'язбережувальної компетентності, характеризує рівень сформованості ціннісних орієнтацій, відображає цільову установку до надбання знань, умінь і навичок щодо здоров'язбереження й потребу в оволодінні і практичному застосуванні здоров'язбережувальних технологій, наближуючи майбутнього соціального педагога й соціального працівника до успішної професійної діяльності.

Для оцінки *рівнів сформованості* здоров'язбережувальної компетентності майбутніх соціальних педагогів і соціальних працівників за *мотиваційним компонентом* було обрано *орієнтовно-ціннісний критерій.*

До показників орієнтовно-ціннісного критерію відносимо: визнання цінності власного здоров'я в системі життєвих цінностей студентів і задоволеність діяльністю, яка спрямована на його збереження та зміцнення; бажання реалізувати з здоров'язбережувальну компетентність у власній життєдіяльності й застосовувати її основні елементи в майбутній професійній діяльності соціального педагога і соціального працівника.

Інформаційний компонент здоров'язбережувальної компетентності – це сформовані знання про здоров'я та впливу на нього негативних факторів (зовнішнього середовища, способу життя, руйнівних чинників у професійній діяльності соціального педагога й соціального працівника), здоров'язбережувальні технології як основи способів організації здоров'язбережувальної діяльності соціального педагога й соціального працівника; усвідомлення їх значення для професійного становлення.

Для оцінки *рівнів сформованості* здоров'язбережувальної компетентності майбутніх соціальних педагогів і соціальних працівників за *інформаційним компонентом* було обрано *когнітивно-валеологічний критерій*, що включає стабільні знання в галузі валеології, гігієни, здоров'я, культури здоров'я й безпеки життєдіяльності, ергономіки, здоров'язбережувальних технологій, спрямованих на збереження і зміцнення здоров'я, профілактики шкідливих звичок; активні пошуки інформації стосовно реальних способів здоров'язбереження та методик діагностування стану здоров'я; знання про зміст реалізації основних напрямів діяльності соціальних педагогів і соціальних працівників, що спрямовані на створення здоров'язбережувального середовища в системі «працівник – клієнт».

Технологічний компонент здоров'язбережувальної компетентності – це опанування знань із одержаної навчальної інформації та практичне їх застосування з метою засвоєння способів здоров'язбережувальної діяльності соціального педагога й соціального працівника; накопичення продуктивного

досвіду, що дасть змогу майбутньому соціальному педагогові й соціальному працівникові застосовувати отримані знання й уміння у сфері збереження здоров'я; наявність соціальної мобільності в організації здорового способу життя; постійне вдосконалення набутих умінь та навичок для переходу на вищий рівень професійної майстерності.

Для оцінки *рівнів сформованості* здоров'язбережувальної компетентності майбутніх соціальних педагогів і соціальних працівників за *технологічним компонентом* було обрано *організаційно-діяльнісний критерій*, який передбачає: уміння та навички планування, організації й реалізації здоров'язбережувальної діяльності, як по відношенню до самого себе, так і до оточуючих (дотримання режиму дня, правил харчування, особистої гігієни, оволодіння новими способами рухової активності та фізкультурно-оздоровчої діяльності, для запобігання виникнення професійних захворювань і забезпечення оптимального рухового режиму тощо); уміння та навички соціальної взаємодії (бути активним, комунікабельним, створювати сприятливу морально-психологічну атмосферу, попереджувати й вирішувати конфлікти, співпереживати, співчувати, розуміти співрозмовника, уміти бачити проблему очима співрозмовника).

Рефлексивний компонент здоров'язбережувальної компетентності – це уміння здійснювати рефлексію здоров'язбережувальної діяльності (самоаналіз, самооцінка, осмислення і критичний аналіз власної діяльності та її результатів, адекватна оцінка своїх можливостей і здібностей); на прикладі власного досвіду адекватно оцінювати результати впровадження здорового способу життя; визначати оптимальні форми, методи, прийоми роботи, уточнювати шляхи організації здоров'язбережувальної діяльності соціального педагога й соціального працівника.

Ми поділяємо думку науковця М. Боритко, який визначає рефлективність як «осмислення власного досвіду: професійного – для педагогів-практиків, життєвого – для студентів (із перенесенням його в сферу майбутньої професійної діяльності)» [5, 43].

Для оцінки *рівнів сформованості* здоров'язбережувальної компетентності майбутніх соціальних педагогів і соціальних працівників за *рефлексивним компонентом* було обрано *контрольно-оцінний критерій*.

Показниками контрольно-оцінного критерію вважаємо вміння критично оцінювати себе як професіонала та вдосконалювати свої професійні знання й навички, реалізовувати рефлексію професійної, здоров'язбережувальної діяльності на основі самоаналізу; наявність об'єктивної самооцінки, самовдосконалення та контролю; особистісних та професійно значущих якостей майбутнього соціального педагога й соціального працівника, необхідних для організації та реалізації здоров'язбережувальної діяльності (цілеспрямованість, відповідальність, креативність, активність тощо).

З метою визначення сформованості здоров'язбережувальної компетентності майбутніх соціальних педагогів і соціальних працівників під час професійної підготовки встановлено три рівні прояву: високий, середній і низький. У визначених рівнях відображено показники кожного її компонента.

Майбутні соціальні педагоги й соціальні працівники з ***високим рівнем*** здоров'язбережувальної компетентності демонструють стійку цільову установку та позитивну мотивацію до здоров'язбережувальної діяльності; прагнуть досягти успіху й самовдосконалення в цій діяльності, що проявляється і в навчальних діях. Вони постійно проявляють мотивацію до надбання знань, умінь і навичок щодо здоров'язбереження, оволодіння та практичного застосування здоров'язбережувальних технологій у професійній діяльності.

Студенти мають стабільні, глибокі знання в галузі валеології, гігієни, здоров'я, культури здоров'я, безпеки життєдіяльності, ергономіки, здоров'язбережувальних технологій, спрямованих на збереження і зміцнення здоров'я, профілактики шкідливих звичок. Вони здійснюють активні пошуки інформації щодо реальних способів здоров'язбереження та методик діагностування стану здоров'я, мають системні знання про зміст реалізації основних напрямів діяльності соціальних педагогів і соціальних працівників. Студенти добре обізнані й орієнтовані на впровадження здоров'язбережувальних технологій у майбутній професійній діяльності. На цьому рівні вони здатні використовувати здобуті знання на практиці самостійно з творчим підходом.

У студентів достатньо добре сформовані вміння та навички щодо дотримання режиму дня, правил харчування, особистої гігієни тощо. Студенти ведуть здоровий спосіб життя та прагнуть до його формування в оточуючих; повністю відсутні прояви шкідливих звичок. Вони беруть активну участь у практичних, семінарських заняттях, дослідницько-експериментальній роботі щодо використання різних форм і методів здоров'язбереження. У студентів сформовані комунікативні та організаторські здібності, тому без проблем обмінюються інформацією з питань збереження здоров'я та здорового способу життя. Вони мають високий рівень знань та навичок щодо попередження та вирішення конфліктів, потрапивши в конфліктну ситуацію, не вагаючись приймають правильне рішення, не піддаючись емоційному зараженню.

У студентів наявна об'єктивна самооцінка й самоаналіз власної професійної та здоров'язбережувальної діяльності, сформовані вміння оцінювати й аналізувати власну здоров'язбережувальну діяльність та проявляють їх у діях. У них сформовані особистісні та професійно-значущі якості майбутнього соціального педагога й соціального працівника. Студенти активно проявляють прагнення до саморегуляції та самовдосконалення щодо збереження і зміцнення здоров'я.

Усвідомлюють негативні впливи особливостей майбутньої професійної діяльності та її взаємозв'язок із необхідністю збереження і зміцнення здоров'я, тому планують власний професійний розвиток з урахуванням здоров'язбережувальної діяльності).

Отже, можна стверджувати, що в таких студентів здоров'язбережувальна компетентність сформована на високому рівні.

Майбутні соціальні педагоги й соціальні працівники з ***середнім рівнем*** здоров'язбережувальної компетентності мають уявлення про здоров'я, але не проявляють особливої зацікавленості до здоров'язбережувальної діяльності. У них частково відсутнє прагнення досягти успіху й самовдосконалення в здоров'язбережувальній діяльності, це проявляється у відсутності ініціативи в навчанні. У студентів наявна, але не постійна мотивація до надбання знань, умінь і навичок щодо здоров'язбереження, оволодіння та практичного застосування здоров'язбережувальних технологій у професійній діяльності.

Студенти мають базові знання в галузі валеології, гігієни, здоров'я, культури здоров'я, безпеки життєдіяльності, ергономіки, здоров'язбережувальних технологій, спрямованих на збереження і зміцнення здоров'я, профілактику шкідливих звичок, але вони несистематизовані. Вони недостатньо обізнані та слабко орієнтовані на впровадження здоров'язбережувальних технологій у майбутній професійній діяльності. На цьому рівні студентам важко без допомоги викладача використовувати здобуті знання на практиці, але вони висловлюють ідеї і проявляють творчий підхід.

У студентів сформовані окремі вміння та навички щодо дотримання режиму дня, правил харчування, особистої гігієни тощо, але іноді припускаються помилок у їх виконанні. Погане самопочуття, яке іноді виникає від паління та вживання алкоголю, періодично спонукає студентів до ведення здорового способу життя, хоча, найчастіше, ці плани не стають систематичними на практиці. Вони не беруть активної участі у практичних, семінарських заняттях, і, як наслідок, недостатньо вміло використовують одержані знання на практиці. Студенти добре виконують завдання лише при наявності прикладу, а під час дослідницько-експериментальної роботи щодо використання різних форм і методів здоров'язбереження виникають труднощі, припускаються помилок. У них на посередньому рівні сформовані комунікативні й організаторські здібності, тому вважать зайвим обмінюватись інформацією з питань збереження здоров'я та здорового способу життя. Студенти мають базові знання та навички щодо попередження та вирішення конфліктів, потрапивши в конфліктну ситуацію, вагаються з прийняттям правильного рішення, піддаючись емоційному зараженню.

Студенти вміють оцінювати й аналізувати власну професійну та здоров'язбережувальну діяльність, проте постійно звертаються за підтримкою до викладача. У них сформовані окремі особистісні та

професійно-значущі якості майбутнього соціального педагога й соціального працівника, які проявляються в навчальній діяльності. Студенти не пов'язують збереження і зміцнення здоров'я з успішною майбутньою професійною діяльністю, тим самим впевнені, що зміцнити здоров'я зможуть у будь-який час у санаторії, або ж шляхом комплексного медичного обстеження. Тому грамотність щодо прояву здоров'язбережувальної активності в майбутній професійній діяльності потребує вдосконалення й систематизації.

Отже, можна стверджувати, що в таких студентів здоров'язбережувальна компетентність виражена слабко, сформована на середньому рівні.

Майбутні соціальні педагоги й соціальні працівники з ***низьким рівнем*** здоров'язбережувальної компетентності не мають уявлення про здоров'я та не проявляють особливої зацікавленості у здоров'язбережувальній діяльності. У них відсутнє прагнення досягти успіху й самовдосконалення в здоров'язбережувальній діяльності, пасивні та безініціативні в навчанні, не мають позитивних установок до професійної діяльності. У студентів майже відсутня мотивація до надбання знань, умінь і навичок щодо здоров'язбереження, а також оволодіння та практичного застосування здоров'язбережувальних технологій у професійній діяльності.

Студенти мають поверхневі знання в галузі валеології, гігієни, здоров'я, культури здоров'я, безпеки життєдіяльності, ергономіки, здоров'язбережувальних технологій, спрямованих на збереження і зміцнення здоров'я, профілактики шкідливих звичок. Вони необізнані та не орієнтовані на впровадження здоров'язбережувальних технологій у майбутній професійній діяльності. Дисципліни, де є здоров'язбережувальне спрямування, студенти не вважають важливими, віддаючи перевагу знанням, умінням і навичкам з фахових дисциплін. У студентів наявні фрагментарні знання про форми, методи, технології та засоби діагностики, здоров'язбереження, використовувати їх можуть тільки з допомогою викладача. Проблемні питання з покращення та зміцнення здоров'я студенти вирішують, обмежуючись рекомендаціями лікарів або ж взагалі, порадами друзів.

У студентів частково сформовані групи вмінь щодо дотримання режиму дня, правил харчування, особистої гігієни тощо, вони постійно припускаються помилок у їх виконанні. Студенти не проявляють активності щодо здорового способу життя, не приховують наявність шкідливих звичок, а паління та вживання алкоголю вважають буденною справою, не замислюються над збереженням власного здоров'я. Вони не виконують практичні роботи, самоконтроль із проблем безпеки ; життя, а просто спостерігають, також не виявляють інтересу до літератури з питань збереження здоров'я, набуття знань, умінь і навичок щодо здоров'язбережувальних технологій. Студенти потребують постійної організаційно-методичної

допомоги викладачів. Вони не вміють налагоджувати стосунки з людьми та контролювати свій емоційний стан; оскільки відсутні навички попередження та вирішення конфліктів, тому й самі часто стають їх причиною, від чого морально-психологічна атмосфера в колективі знаходиться на низькому рівні.

Студенти не зацікавлені в самовдосконаленні та контролі щодо збереження та зміцнення здоров'я, відсутній систематичний аналіз і самооцінка власної здоров'язбережувальної діяльності. У них наявні особистісні та окремі професійно-значущі якості майбутнього соціального педагога й соціального працівника, але вони не проявляються в навчальній діяльності. Вони не усвідомлюють негативні впливи особливостей майбутньої професійної діяльності та не пов'язують збереження і зміцнення здоров'я з успішною майбутньою професійною діяльністю, тому планують власний професійний розвиток без урахування здоров'язбережувальної діяльності.

На нашу думку, визначені нами компоненти взаємопов'язані між собою та є необхідними у структурі здоров'язбережувальної компетентності майбутніх соціальних педагогів і соціальних працівників, оскільки без сформованості відповідних їм знань, умінь і навичок вони не зможуть виконувати професійну діяльність на високому рівні.

Експериментальне дослідження проводилося на базі 3-х вищих навчальних закладів: Київського університету імені Бориса Грінченка, Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». В експериментальній роботі взяли участь 480 студентів майбутніх соціальних педагогів і соціальних працівників.

Перший – констатувальний – етап дослідження охоплював визначення початкового рівня сформованості здоров'язбережувальної компетентності майбутніх соціальних педагогів і соціальних працівників під час професійної підготовки за виокремленими критеріями (орієнтовно-ціннісним, когнітивно-валеологічним, організаційно-діяльнісним, контрольно-оцінним). З цією метою респондентам було запропоновано опитувальник, у якому висвітлено запитання на визначення рівня сформованості здоров'язбережувальної компетентності. Високий рівень прояву критерію – від 70 % до 100 %, середній – від 50 % до 69 %, низький – від 0 % до 50 %.

Аналіз результатів дослідження мотиваційного компоненту, за орієнтовно-ціннісним критерієм, засвідчує: 18,12 % (87 осіб) опитаних студентів при виборі майбутньої професії керувалися бажанням самовизначитися, знайти своє місце в житті; 40 % (192 особи) зорієнтовані отримати диплом, щоб формально мати вищу освіту; у 27,91 % (134 особи) професія як спосіб стати самостійним(ою) та матеріальна стабільність, і лише 13,95 % (67 осіб) відповіли, що прагнуть здобути знання й оволодіти професією. Серед основних складових успішної професійної підготовки

студенти обрали наявність поваги та підтримки між студентами та викладачами 37,70 % (181 особа); терпимість із боку викладачів 11,04 % (53 особи); напружена праця та особисті якості 51,25 % (246 осіб). Не виявилося тих, хто б серед складових успішної професійної підготовки обрав міцне здоров'я та стійкість до стресів.

Більшість опитаних студентів 96,45 % (463 особи) відзначили, що відносять здоров'я до однієї з головних ціннісних орієнтацій у своєму житті. При цьому 92,08 % (442 особи) опитаних вважають очевидним і необхідним планувати свою професійну кар'єру і лише у – 7,91 % (38 осіб) респондентів в пріоритеті планувати свій спосіб життя з орієнтацією на збереження і зміцнення здоров'я.

Проаналізовані дані свідчать про те, що майбутні соціальні педагоги й соціальні працівники остаточно не визначилися із власною професійною позицією та місцем здоров'язбережувальної діяльності в ній. Незважаючи на це, всі студенти виявили бажання реалізувати здоров'язбережувальну компетентність у власній життєдіяльності та застосовувати основні елементи здоров'язбережувальної компетентності в майбутній професійній діяльності соціального педагога й соціального працівника. При цьому студенти зізналися, що на даний момент не готові до такої діяльності через відсутність досвіду. Згідно з відповідями студентів, вплинути на усвідомлення ними необхідності збереження і зміцнення власного здоров'я для успішної майбутньої професійної діяльності можуть: 1) родина – 27,08 % (130 осіб); 2) колектив групи та викладачі – 21,87 % (105 осіб); 3) власні переконання – 18,75 % (90 осіб); 4) позааудиторні заняття з питань здоров'язбереення – 16,87 % (81 особа); 5) товариші – 15,41 % (74 особи). Для отримання нових професійних знань щодо здоров'язбережувальної діяльності погодились би відвідувати спеціальні заняття, навіть як би це було не зовсім зручно, 40,20 % (193 особи) студентів; відвідували б спеціальні заняття, але частково 34,16 % (164 особи) опитаних; не змогли відповісти 25,62 % (123 особи) респондентів.

Аналіз результатів дослідження інформаційного компоненту, за когнітивно-валеологічним критерієм, показав, що: 32,29 % (155 осіб) опитаних студентів без допомоги написали визначення ключових понять, а саме: «компетентність», «компетенція», «здоров'я», «здоров'язбережувальна компетентність», «фізичний розвиток», «раціональне харчування», «професійне вигорання», «загартовування організму», «здоров'язбережувальні технології» тощо, при цьому зазначили, що мають недостатній об'єм знань для здійснення здоров'язбережувальної діяльності; 67,70 % (325 осіб) опитаних на посередньому рівні, з допомогою викладача, дали визначення означених понять, хоча стверджують, що в них достатньо знань щодо здоров'язбереження для реалізації їх у власній життєдіяльності.

У процесі аналізу анкетних даних ми виявили, що: 53,12 % (255 осіб) опитаних, інформацію для надбання знань, умінь і навичок щодо здоров'язбереження шукають власноруч (відвідуючи бібліотеку, ресурсний центр, використовують інтернет-мережу тощо); 31,04 % (149 осіб) студентів, у разі виникнення спірних питань стосовно здоров'я, у першу чергу звертаються до друзів; 15,83 % (76 осіб) відповіли, що необхідну інформацію отримують під час відвідування лекційних занять із навчальних дисциплін здоров'язбережувального спрямування, а вміння й навички мають змогу застосувати під час практичних занять.

Щодо здоров'язбережувальних технологій у майбутній професійній діяльності, то всі опитані недостатньо обізнані та слабко орієнтовані на їх упровадження. Зважаючи на це, зарано говорити про навички студентів щодо створення здоров'язбережувального середовища в системі «працівник − клієнт» у майбутній професійній діяльності соціальних педагогів і соціальних працівників.

Аналіз результатів дослідження технологічного компоненту, за організаційно-діяльнісним критерієм, засвідчує, що у студентів частково сформовані групи вмінь щодо здорового способу життя, а саме: 1) лягають спати не пізніше 23-ї години 18,12 % (87 осіб) студентів; 96,32 % (393 особи) опитаних іноді вдається лягти спати до 23-ї години, а загалом набагато пізніше, пояснюючи це тим, що саме в нічний час наздоганяють навчальний матеріал, виконують завдання самостійної роботи, готуються до заліково-екзаменаційної сесії. Таким чином, у переважної більшості студентів звичайна тривалість сну становить всього 3–4 години; 2) виконують ранкову гімнастику 17,29 % (83 особи), а 82,70 % (397 осіб) ігнорують її через невміння себе організувати, погані побутові умови, брак часу тощо; 3) із 480 опитаних студентів, лише 11,87 % (57 осіб) намагаються дотримуватись основ раціонального харчування, а в переважної більшості – 88,12 % (423 особи) харчування нерегулярне, замість повноцінного сніданку п'ють каву, їх основний раціон – це фаст-фуд, каші й гарніри з круп, солодке, газовані напої, а інколи овочі та фрукти; 4) 80,62 % (387 осіб) дотримуються гігієни рук, чистять зуби і язик двічі на день та виконують вправи для зору під час навчання в університеті, а в 19,37 % (93 особи) не завжди вистачає часу; 5) цікаво, що лише 8,75 % (42 особи) щоденно проводять вологе прибирання своєї квартири, 76,66 % (368 осіб) відповіли, що прибирають 2–3 рази на тиждень, а 14,58 % (70 осіб) зазначили, що їх це не турбує; 6) у вільний час студенти переважно користуються інтернет-мережею, дивляться кіно, телебачення, читають книжки, тобто є прихильниками пасивного відпочинку; 7) 40 % (192 особи) студентів палять кожен день, а 60 % (287 осіб) опитаних не мають такої звички; із 480 опитаних, 35 % (168 осіб) зізналися, що вживають алкогольні напої (два рази на тиждень, а деякі два, три рази на місяць). Цікаво, що

73,12 % (351 особа) студентів висловили позицію, що викладачі, які палять або вживають алкоголь, не можуть пропагувати здоровий спосіб життя і здоров'язбереження, а 26,87 % (129 осіб) опитаних не турбує наявність шкідливих звичок у викладача, вони вважають, що це не перешкода для навчання основам здоров'язбереження інших.

На думку студентів, надавати допомогу майбутнім соціальним педагогам у формуванні здоров'язбережувальної компетентності повинні: адміністрація ВНЗ – через виховні бесіди, семінари – 17,91 % (86 осіб); викладачі – через аудиторну та позааудиторну роботу, дисципліни за вибором, спецкурси, індивідуальні консультації – 46,66 % (224 особи); студентський профком, через конкурси, змагання, виставки тощо – 35,41 % (170 осіб). При цьому студентам було складно визначитися з найбільш дієвими, на їхню думку, технологіями для забезпечення здоров'язбережувальної діяльності у ВНЗ (тренінгові, інноваційні, інтерактивні, інформаційні, здоров'язбережувальні), оскільки в них недостатньо знань щодо прикладів зазначених технологій та можливостей їх застосування.

Досліджуючи поведінку студентів у навчальний час, ми виявили, що вони не виконують або ж частково (вибірково) виконують практичні роботи, здійснюють самоконтроль із дисциплін здоров'язбережувального спрямування (валеологія, гігієна, безпека життєдіяльності, ергономіка тощо); під час завдань, які потребують самостійного виконання, часто звертаються за допомогою до викладачів; більшість не вміє налагоджувати стосунки з людьми та контролювати свій емоційний стан; відсутні навички попередження й вирішення конфліктів. Нервове напруження та негативний вплив стресів 25,83 % (124 особи) студентів долають за допомогою заспокійливих фармацевтичних засобів (екстракт кореня валеріани тощо); 34,16 % (164 особи) опитаних допомагають фізичні навантаження; 40 % (192 особи) заспокоюються за допомогою паління.

Відомо, що негативний психологічний стан людини є причиною виникнення різноманітних захворювань. Наприклад, гнів може призвести до виникнення каменів у нирках, подагри, хвороб печінки; довготривала образа на когось призводить до пухлин, ожиріння; усвідомлення людиною провини викликає різного походження біль, алергії, виникнення шкідливих звичок; заздрісність призводить до паралічу; прискіпливість веде до артриту, ревматизму; страх перед життям призводить до спазматичного болю, виразок, послаблення або втрати пам'яті, нападів задухи тощо. Переважна більшість студентів 96,25 % (462 особи) погоджуються, що порушення сприятливого мікроклімату призводить до негативних емоцій, які стають причиною погіршення здоров'я, а також зазначили, що засобами зняття нервового напруження не володіють, але хотіли б їх засвоїти, а 3,75 % (18 осіб) опитаних відповіли, що їх не турбує нервове напруження та стреси.

Аналіз результатів дослідження рефлексивного компоненту, за контрольно-оцінним критерієм, засвідчує: 7,5 % (36 осіб) опитаних зацікавлені в самовдосконаленні та контролі щодо збереження та зміцнення здоров'я; 21,45 % (103 особи) студентів зізналися, що не мають звички оцінювати свою діяльність, якщо виникне потреба, готовий(а) змінюватись; 33,75 % (162 осіб) присутня постійна звичка оцінювати свою діяльність, при цьому не прикладають зусиль, щоб змінитись і 37,29 % (179 осіб) опитаних не мають схильності до аналізу, самооцінки й бажання в собі щось змінювати.

Серед запропонованих студентам особистісних та професійно-значущих якостей майбутнього соціального педагога і соціального працівника, із 480 опитаних, 28,75 % (138 осіб) віднесли наявність міцного здоров'я як необхідну умову успішної майбутньої професійної діяльності, а 71,25 % (342 особи) обрали наполегливість, належний рівень кваліфікації, самоаналіз, прагнення до самовдосконалення, активність, красномовність, щирість, а навички збереження і зміцнення здоров'я не розглянули.

Переважна більшість опитаних студентів вважають стан свого здоров'я задовільним 73,33 % (352 особи), а 26,66 % (128 осіб) зазначили, що мають незадовільне здоров'я. Упевнені, що об'єктивно оцінюють власне здоров'я і рівень знань щодо його збереження і зміцнення 18,12 % (87 осіб) опитаних; мають сумніви з цього приводу 32,5 % (156 осіб) студентів, а 49,37 % (237 осіб) упевнені, що здатні на необ'єктивність у самооцінці. Так, студенти недостатньо приділяють увагу як власному здоров'ю, так і способу життя, не вважають за необхідне проходити медичні обстеження, самонадіяно сподіваються, що в будь-якій життєві ситуації їм достатньо буде власних знань і досвіду, разом із тим, зізнаються, що погане самопочуття знижує продуктивність навчання.

Таким чином, перший – констатувальний – етап дослідження показав, що початковий рівень сформованості здоров'язбережувальної компетентності майбутніх соціальних педагогів і соціальних працівників під час професійної підготовки, за виокремленими критеріями, знаходиться на середньому та низькому рівнях.

Тому пріоритетом у професійній підготовці майбутніх фахівців соціальної сфери повинно бути збереження і зміцнення здоров'я як студентів, так і педагогів, а навчально-виховний процес спрямовуватися на забезпечення здорового способу життя й формування здоров'язбережувальної компетентності. Формування визначених компонентів здоров'язбережувальної компетентності буде здійснюватись ефективно, якщо в навчально-виховний процес підготовки майбутніх соціальних педагогів і соціальних працівників упровадити відповідні педагогічні умови й робити це потрібно починаючи з першого року навчання.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Аналіз наукової літератури з означеної проблеми дав змогу визначити змістові характеристики компонентів, критеріїв, показників і рівнів здоров'язбережувальної компетентності майбутніх соціальних педагогів і соціальних працівників під час професійної підготовки.

Так, до структури здоров'язбережувальної компетентності майбутніх соціальних педагогів і соціальних працівників відносимо взаємодію мотиваційного, інформаційного, технологічного й рефлексивного компонентів.

Для оцінки рівнів сформованості здоров'язбережувальної компетентності майбутніх соціальних педагогів і соціальних працівників за мотиваційним компонентом було обрано орієнтовно-ціннісний критерій; за інформаційним компонентом – когнітивно-валеологічний критерій, за технологічним компонентом – організаційно-діяльнісний критерій та за рефлексивним компонентом було обрано контрольно-оцінний критерій.

На підставі виокремлених компонентів та критеріїв було визначено рівні сформованості здоров'язбережувальної компетентності майбутніх соціальних педагогів і соціальних працівників під час професійної підготовки, а саме: високий, середній, низький.

Результати дослідження показали, що початковий рівень сформованості здоров'язбережувальної компетентності майбутніх соціальних педагогів і соціальних працівників під час професійної підготовки, за виокремленими критеріями, знаходиться на середньому та низькому рівнях.

Таким чином, перспективами подальших досліджень, ми вважаємо визначення педагогічних умов, що сприятимуть ефективному формуванню здоров'язбережувальної компетентності майбутніх соціальних педагогів і соціальних працівників під час професійної підготовки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аникеева Н. Г. Формирование здоровьесберегающей компетенции студентов при профессиональной подготовке в вузе : на материале дисциплины «Физическая культура» : дисс. … канд пед. наук : 13.00.08 / Аникеева Наталия Геннадьевна. – Тюмень, 2009. – 218 с.

2. Антонова О. Є. Підготовка вчителя до розвитку здоров'язбережувальної компетентності учнів : монографія / О. Є. Антонова, Н. М. Поліщук. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. – 248 с.

3. Безрукавий Р. В. Сутність і структура здоров'язберігаючої компетентності майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби / Р. В. Безрукавий // Гуманітарний вісник № 28. Педагогіка. – К., 2012. – С. 23–28.

4. Бондаренко Т. Є. Вивчення структури здоров'язберігаючої компетентності майбутніх вчителів біології / Т. Є. Бондаренко // Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології. – 2012. – № 1 (19). – С. 214–223.

5. Борытко Н. М. Гуманитарные принципы профессионального образования педагога воспитателя в системе непрерывного образования / Н. М. Борытко // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2012. – № 75 (11). – С. 41–45.

6. Васюта Е. И. Формирование здоровьесберегающей компетентности в процессе подготовки специалистов социальной работы в ВУЗе / Е. И. Васюта // Вестник Брянского государственного университета. – 2013. – № 1. – С. 84–88.

7. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Г. Бусел. – К.-Ірпінь : ВТФ Перун, 2001. – 1440 с.

8. Веретенко В. Г., Шеремета М. М. Проблема здоров'язберігання у вищому навчальному закладі при підготовці майбутніх соціальних педагогів/працівників / В. Г. Веретенко, М. М. Шеремета // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – 2013. – № 11 (2). – С. 252–256.

9. Воронін Д. Є. Формування здоров'язберігаючої компетентності студентів вищих навчальних закладів засобами фізичного виховання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Воронін Дмитро Євгенович. – Херсон, 2006. – 222 с.

10. Гамаюнова А. Н. Компетенция здоровьесбережения в структуре профессиональной компетентности бакалавра психолого-педагогического образования / А. Н. Гамаюнова // Международный журнал экспериментального образования. – 2011. – № 3. – С. 62–63.

11. Долинський Б. Т. Критеріальний підхід до визначення рівнів готовності майбутніх учителів початкової школи до формування здоров'язберігаючих навичок у молодших школярів / Б. Т. Долинський // Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології. – 2010. – № 3 (5). – С. 384–394.

12. Донченко В. Змістова характеристика показників підготовленості студентів-медиків до здоров'язбережувальної діяльності / В. Донченко // Витоки педагогічної майстерності. – Вип. 14. – 2014. – С. 68–74.

13. Ландо О. А. Специфика модели управления формированием здоровьесберегающей компетентности будущих учителей начального образования [Електронний ресурс] / О. А. Ландо // Педагогічні науки. Scientific Journal «Science Rise». – 2015. – № 4/1 (9). – С. 65–71. DOI: 10.15587/2313-8416.2015.40596. – Режим доступу : http://journals.uran.ua/sciencerise/article/view/40596/38225.

14. Лехолетова М. М. Технології при формуванні здоров'язберігальної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери як педагогічна умова професійної підготовки у вищих навчальних закладах / М. М. Лехолетова // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Додаток 3 до Вип. 36, Том II (18): Тематичний випуск «V Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання». – 2016. – № 2 (36). – С. 62–69.

15. Навчання здоров'я : просвітницька робота з підлітками щодо збереження, розвитку та зміцнення репродуктивного здоров'я : [навч. посіб.] / Н. В. Зимівець, В. С. Петрович, О. Ю. Закусило. – Луцьк, 2010. – 360 с.

16. Осадченко Т. М. Створення здоров'язбережувального середовища початкової школи : практичний порадник / Тетяна Осадченко. – Умань : ВПЦ «Візаві», 2016. – 234 с.

17. Петрович В. С. Формування готовності до сприяння покращенню здоров'я дітей та молоді у процесі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів / В. С. Петрович // Прикладні питання педагогіки. Вісник СевНТУ : зб. наук. пр. Вип. 127/2012. Серія : Педагогіка. – Севастополь, 2012. – С. 108–114.

18. Рыбина И. Р. Педагогические условия формирования здоровьесберегающей компетентности учащихся на уроке : дисс. … канд пед. наук : 13.00.01 / Рыбина Ирина Рудольфовна. – Орел, 2011. – 199 с.

19. Успенська В. М. Здоровязберігаюча компетентність учителя основ здоров'я як визначальна його професійної компетентності / В. М. Успенська // Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології. – 2010. – № 1 (3). – С. 442–452.

20. Харченко Д. В. Модель формирования здоровьесберегающей компетентности педагога НОУ НПО / Д. В. Харченко // Наука и общество : проблемы современных исследований. – Омск, НОУ ВПО «ОмГА», 2013. – С. 241–246.

21. Шатрова Е. А. Теоретическая модель формирования здоровьесберегающей компетентности педагога / Е. А. Шатрова // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). – 2012. – № 2 (117). – С. 111–116.

22. Шебанова В. І. Умови формування здоров'язбережувальної компетентності як базової основи культури харчової поведінки / В. І. Шебанова // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Додаток 1 до Вип. 36, Том VIII (68) : Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – К. : Гнозис, 2016. – С. 304–313.

23. Шукатка О. В. Компоненти та рівні здоров'язбережувальної компетентності майбутніх економістів в контексті моделі її формування на засадах аксіології / О. В. Шукатка // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка. – 2012. – № 4. – С. 25–32.

REFERENCES

1.Anikeieva, N. H. (2009). *Formirovaniie zdoroviesberehaiushchei kompetentsii studentov pri professionalnoi podhotovke v vuze: na materiale distsipliny "Fizicheskaia kultura" [Formation of health-preserving competence of students by professional preparation on a material of discipline "Physical training"]* (PhD thesis). Tiumen.

2.Antonova, O. Je., Polishchuk, N. M. (2016). *Pidhotovka vchytelia do rozvytku zdoroviazberezhuvalnoi kompetentnosti uchniv [Preparing teachers to develop learner health-preserving competence]*. Proceedings of the All-Ukrainian Conference. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka.

3.Bezrukavyi, R. V. (2012). Sutnist i struktura zdoroviazberihaiuchoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv pozhezhno-riatuvalnoi sluzhby [The nature and structure of the health-preserving competence of the future professionals of Fire and Rescue Service]. *Humanitarnyi visnyk, Pedahohika, 28,* 23 – 28. Kyiv.

4.Bondarenko, T. Je. (2012). Vyvchennia struktury zdoroviazberihaiuchoi kompetentnosti maibutnikh vchyteliv biolohii [The study of the structure of health-preserving competence of the future teachers of biology]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsini tekhnolohii, 1 (19),* 214–223.

5.Borytko, N. M. (2012). Humanitarnyie printsipy professionalnoho obrazovaniia pedahoha-vospitatelia v sisteme nepreryvnoho obrazovaniia [Humanitarian principles of vocational education of the teacher-educator in continuing education]. *Izvestiia Volhohradskoho hosudarstvennoho pedahohicheskoho universiteta, 75 (11),* 41–45.

6.Vasiuta, E. I. (2013). Formirovaniie zdoroviesberehaiushchei kompetentnosti v protsesse podhotovki spetsialistov sotsialnoi raboty v VUZe [Formation of health-preserving competence in the process of preparation of experts of social work at the university]. *Vestnik Brianskoho hosudarstvennoho universiteta, (1),* 84–88.

7.Busel, V. T. (Ed.) (2005). *Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy [The Great Dictionary of Modern Ukrainian language]*. K.: Irpin: VTF «Perun».

8.Veretenko, V. Gh., Sheremeta, M. M. (2013). Problema zdoroviazberihannia u vyshchomu navchalnomu zakladi pry pidhotovtsi maibutnikh sotsialnykh pedahohiv/pratsivnykiv [Problem of health preserving in higher education institution in

training future social educators/workers]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenko. Pedahohichni nauky, 11 (2),* 252–256.

9.Voronin, D. Je. (2006). *Formuvannia zdoroviazberihaiuchoi kompetentnosti studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv zasobamy fizychnoho vykhovannia [Formation of health-preserving competence of the university students by means of physical education] (PhD thesis)*. Kherson.

10. Gamajunova A. N. (2011). Kompetencija zdorov'esberezhenija v strukture professional'noj kompetentnosti bakalavra psihologo-pedagogicheskogo obrazovanija [Competence health-preserving in the structure of professional competence Bachelor of Psychological and Pedagogical Education]. Mezhdunarodnyj zhurnal jeksperimental'nogo obrazovanija. 3. 62 – 63 (ru).

11. Dolynskyi, B. T. (2010). Kryterialnyi pidkhid do vyznachennia rivniv hotovnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly do formuvannia zdoroviazberihaiuchykh navychok u molodshykh shkoliariv [Criteria approach to the definition of levels of preparedness for future primary school teachers in the formation of health-preserving skills in primary school children]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii, 3 (5),* 384–394.

12. Donchenko, V. (2014). Zmistova kharakterystyka pokaznykiv pidhotovlenosti studentiv-medykiv do zdoroviazberezhuvalnoi diialnosti [The substantial characteristic performance of medical students preparedness to health-preserving activity]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti, 14,* 68–74.

13. Lando, O. A. (2015). Spetsifika modeli upravleniia formirovaniiem zdoroviesberehaiushchei kompetentnosti budushchikh uchitelei nachalnoho obrazovaniia [The specifics of the model of the future primary education teachers' health-preserving competence formation management]. *Pedahohichni nauky. Scientific Journal «Science Rise», 4/1 (9)*. DOI: 10.15587/2313-8416.2015.40596. Retrieved from: http://journals.uran.ua/sciencerise/article/view/40596/38225.

14. Lekholetova, M. M. (2016). Tekhnolohii pry formuvanni zdoroviazberihalnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv sotsialnoi sfery yak pedahohichna umova profesiinoi pidhotovky u vyshchykh navchalnykh zakladakh [Technology in the formation of health-preserving competence of the future experts of social sphere as a pedagogical condition of training in higher education institutions]. *Humanitarnyi visnyk DVNZ "Pereiaslav-Khmelnytskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Hryhoriia Skovorody". Dodatok 3 do Vyp. 36, Tom II (18): Tematychnyi vypusk "V Mizhnarodni Chelpanivski psykholoho-pedahohichni chytannia", 2 (36),* 62–69.

15. Zymivets, N. V., Petrovych, V. S., Zakusylo, O. Ju. (Ed.) (2010). *Navchannia zdorovia: prosvitnytska robota z pidlitkamy shchodo zberezhennia, rozvytku ta zmitsnennia reproduktyvnoho zdorovia [Health Education: educational work with young people on the preservation, promotion and enhancement of reproductive health]*. Lutsk.

16. Osadchenko, T. M. (2016). *Stvorennia zdoroviazberezhuvalnoho seredovyshcha pochatkovoi shkoly: praktychnyi poradnyk [Creating health-preserving environment of Primary School: A Practical Guide]*. Uman: VPC "Vizavi".

17. Petrovych, V. S. (2012). Formuvannia hotovnosti do spryiannia pokrashchenniu zdorovia ditei ta molodi u protsesi profesiinoi pidhotovky maibutnikh sotsialnykh pedahohiv [Formation of readiness to contribute to the improvement of health of children and youth in the process of professional training of the future social workers]. *Prykladni pytannia pedahohiky. Visnyk SevNTU. Vyp. 127/2012. Seriia: Pedahohika. Sevastopol,* 108–114.

18. Rybina, I. R. (2011). *Pedahohicheskiie usloviia formirovaniia zdoroviesberehaiushchei kompetentnosti uchashchikhsia na uroke [Pedagogical conditions of formation of health-preserving competence of pupils at the lesson]* (PhD thesis). Orel.

19. Uspenska, V. M. (2010). Zdoroviazberihaiucha kompetentnist uchytelia osnov zdorovia yak vyznachalna yoho profesiinoi kompetentnosti [Health-preserving competence of the teacher of the bases of health as determinant of its professional competence]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii, 1 (3),* 442–452.

20. Kharchenko, D. V. (2013). Model formirovaniia zdoroviesberehaiushchei kompetentnosti pedahoha NOU NPO [The model of formation of the health-preserving competence of LEU NGOs teacher]. *Nauka i obshchestvo: problemy sovremennykh issledovanii. Omsk NOU VPO "OmGA",* 241–246.

21. Shatrova, E. A. (2012). Teoreticheskaia model formirovaniia zdoroviesberehaiushchei kompetentnosti pedahoha [The theoretical model of health-preserving competence of the teacher]. *Vestnik TSPU Bulletin, 2 (117),* 111–116.

22. Shebanova, V. I. (2016). Umovy formuvannia zdoroviazberezhuvalnoi kompetentnosti yak bazovoi osnovy kultury kharchovoi povedinky [Conditions of formation of health-preserving competence as a basic framework of eating culture]. *Humanitarnyi visnyk DVNZ "Pereiaslav-Khmelnytskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Hryhoriia Skovorody". Dodatok 1 do Vyp. 36, Tom VIII (68): Tematychnyi vypusk "Vyshcha osvita Ukrainy u konteksti intehratsii do yevropeiskoho osvitnioho prostoru"*. K.: Hnozys, 304–313.

23. Shukatka, O. V. (2012). Komponenty ta rivni zdoroviazberezhuvalnoi kompetentnosti maibutnikh ekonomistiv v konteksti modeli yii formuvannia na zasadakh aksiolohii [Components and levels of health-preserving competence of the future economists in the context of a model of its formation on the basis of axiology]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Seriia: Pedahohika, 4,* 25–32.

РЕЗЮМЕ

Веретенко Тетяна, Лехолетова Марина. Содержательные характеристики здоровьесберегающей компетентности будущих социальных педагогов и социальных работников.

В статье уточнена сущность ключевых понятий; на основе теоретических положений проанализированных исследований представлена содержательная характеристика компонентов, критериев и показателей здоровьесберегающей компетентности будущих социальных педагогов и социальных работников.

Так, к структуре здоровьезберегающей компетентности будущих социальных педагогов и социальных работников относим взаимодействие мотивационного, информационного, технологического и рефлексивного компонентов.

На основании компонентов, критериев и показателей были определены уровни сформированности здоровьесберегающей компетентности будущих социальных педагогов и социальных работников во время профессиональной подготовки, а именно: высокий, средний, низкий.

Ключевые слова: *социальный педагог, социальный работник, здоровьесберегающая компетентность, компоненты, показатели, критерии, уровни, характеристика подготовленности.*

SUMMARY

Veretenko Tetyana, Lekholetova Maryna. The characteristics of health-preserving competence in the future social teachers and social workers.

The purpose of the article was to determine the characteristics of the components of content, criteria, indicators and levels of health-preserving competence of the future social pedagogues and social workers. It is argued that insufficient health of social pedagogues and social workers makes it impossible for their professional development, full realization of the potential and professional growth.

In the article the essence of key concepts is clarified; based on the theoretical positions of the analyzed studies the components, criteria and indicators of health-preserving competence of the future social pedagogues and social workers are highlighted.

Thus, the structure of health-preserving competence of the future social pedagogues and social workers includes interaction of motivational, information, technology and reflective components.

To assess the level of development of the health-preserving competence of the future social pedagogues and social workers for the motivational component the orienting-evaluative criterion was elected; for the information component – cognitive-valeological criterion was selected, for the technology component – criterion of organizational activity was selected, and for the reflexive component was elected control-evaluation criterion.

On the basis of the components, criteria and indicators, the levels of formation of the health-preserving competence of the future social pedagogues and social workers during training, namely: high, medium, low, were identified.

Results of the study aimed at determining the initial level of formation of health-preserving competence of the future social pedagogues and social workers showed that the students lack initiative in teaching, they are insufficiently informed and poorly oriented to the implementation of the health-preserving technologies; they are not interested in the improvement, preserving and promoting health.

Prospects for further research are seen in the definition of educational environment which will be effective for forming health-preserving competence of the future social pedagogues and social workers during training.

Key words: *social pedagogue, social worker, health-preserving competence, components, indicators, criteria, levels, characteristic of preparedness.*

УДК 808.5 (075.8)

Вікторія Герман
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-2915-7330
DOI 10.24139/2312-5993/2017.02/040-050

РОЛЬ ДОПОВІДІ У ФОРМУВАННІ РИТОРИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ФІЛОЛОГА (З ДОСВІДУ ПРАКТИЧНОЇ РОБОТИ)

У статті обґрунтовується, що основою формування риторичної особистості філолога є його риторична культура, яка охоплює ефективне мислення, якісне мовлення, високий культурно-комунікативний рівень, успішну реалізацію законів риторики в будь-яких ситуаціях спілкування. Доводиться, що важливу роль у формуванні риторичної культури відіграє вміння готувати й виголошувати доповіді на різні теми. Аналізуються традиційні та інноваційні форми й методи роботи зі студентами-філологами під час вивчення теми «Доповідь в академічному красномовстві» в курсі «Сучасна риторика».

Ключові слова: *академічне красномовство, доповідь, культура мовлення, культура мислення, культура спілкування, риторична освіченість, риторична культура, риторична особистість доповідача.*

Постановка проблеми. У XXI столітті обов’язковим атрибутом іміджу висококваліфікованого фахівця, запорукою його професійного успіху є риторична культура. Культура мислення, мовлення і спілкування –

визначальні чинники риторичної культури інтелігентної людини взагалі й обов'язкова складова діяльності філолога зокрема, адже висока риторична культура формує риторичну особистість, яку вирізняють філологічний стиль мислення, широкий філологічний кругозір, мовна індивідуальність, мовний смак, мовленнєва моральність тощо [4; 7]. Зазначені якості допомагають філологові оптимально організовувати і креативно скеровувати свою мисленнєво-мовленнєву діяльність, зокрема готувати й виголошувати доповіді на різноманітну тематику.

Аналіз актуальних досліджень. Поняття «риторична особистість», «риторична культура», базуючись на головних принципах педагогіки, риторики, психології, мистецтва, перебувають на стадії становлення. Але вже можна констатувати, що сучасні підходи дослідників до виховання риторичної особистості педагогічних та гуманітарних кадрів в Україні, про що йдеться, зокрема, у дослідженнях А. Капської, С. Іванової, О. Юніної, Д. Александрова, Є. Клюєва, Т. Хазагерова та ін. [6, 186], об'єднує поняття «мистецтво слова». У наших дослідженнях з визначеної проблеми констатовано, що риторична особистість філолога – це «особистість, яка, володіючи ефективним мисленням, якісним мовленням, демонструє високий культурно-комунікативний рівень, успішно реалізує закони риторики в будь-яких ситуаціях спілкування» [2, 61].

У розумінні поняття «риторична культура» враховуємо підходи відомих українських педагогів І. Зязюна, А. Капської, Г. Сагач, Н. Тарасевич, які риторичну культуру розуміють здебільшого як вищий вияв професійно-виконавської культури, педагогічної майстерності [1, 15]; О. Залюбінської, яка стверджує, що риторична культура поєднує в собі, крім культури мовлення в традиційному розумінні, певні аспекти культури мислення, психологічної культури, сценічної майстерності, риторичну етику, імідж мовця [3, 14]; Я. Білоусової, яка трактує це поняття як якісну характеристику особистості, показник духовного розвитку, сформованих риторичних знань, умінь та навичок, здібностей і потреб у риторичній діяльності [1, 14]. Ми в попередніх розвідках риторичну культуру філолога потрактували як складне ціле, основу якого «становлять високий рівень освіченості й професійні знання, культура мислення, культура мовлення, культура спілкування, невербальна й зовнішня культури, талант, натхнення і майстерність» [2, 62].

Мета статті. Загальноприйнятої системи формування риторичної культури філолога не існує, але з огляду на запити часу, поставлені перед педагогікою і школою завдання назріла потреба у створенні такої риторичної моделі сучасного філолога, яка сприяла б формуванню привабливої перспективи професії педагога та наповнювала б навчальний процес глибоким змістом, пізнавальним інтересом і високим результатом.

Аналіз наукових джерел, власний науково-педагогічний досвід переконують, що важливу роль у формуванні риторичної культури

філолога відіграє вміння готувати й виголошувати доповіді на різні теми, яке формується під час опанування філологами-магістрантами курсу «Сучасна риторика». Отже, мета статті – окреслити роль доповіді як жанру риторики у процесі формування риторичної культури філолога.

Методи дослідження визначено поставленими завданнями. Використано загальнонаукові теоретичні (контент-аналіз, систематизація й узагальнення наукової, психолого-педагогічної, методичної літератури з визначеної проблематики), емпіричні (пряме та опосередковане педагогічне спостереження, аналіз досвіду роботи тощо) методи. Застосовано системно-компонентний і системно-структурний підходи до аналізу й опису матеріалу.

Виклад основного матеріалу. Лекційні і практичні заняття на тему *«Доповідь в академічному красномовстві»* будуємо з урахуванням принципів системності, наступності, міжпредметних зв'язків, культуровідповідності, професійно-творчого підходу до самореалізації особистості тощо. З метою формування риторичної культури філолога, крім названих, застосовуємо принципи фундаменталізації, аксіологізації, самостійності, креативності, емоційності тощо. Обираємо традиційні й інноваційні форми та методи роботи з метою формування професійних умінь і навичок: теоретико-інформаційні (лекція, дискусія), практико-операційні (алгоритм, дослід, експеримент, майстер-клас), пошуково-творчі (творчий діалог, риторичний аналіз доповідей), самостійної роботи (опрацювання лекції, наукової літератури, підготовка доповідей, укладання цитатників), контрольно-оцінювальні (виголошення доповідей, опитування).

Під час лекції «*Риторична культура доповіді (виступу, повідомлення)»* акцентуємо увагу філологів на теоретичних аспектах жанру доповіді, аналізові етапів її підготовки, розглядові спільних і відмінних рис наукової доповіді як усного жанру та статті, кваліфікаційної роботи тощо як писемних наукових праць, за матеріалами яких виголошується доповідь, ураховуючи дослідження в цій царині Г. Онуфрієнко, О. Семеног, О. Сербенської та ін. [5; 8; 9].

З'ясовуємо, що матеріали наукового дослідження (статті, низки статей, монографії, кваліфікаційної роботи тощо) можуть бути покладені в основу наукової доповіді (виступу, повідомлення), яка може бути виголошена на будь-якому зібранні фахівців – науковій конференції, семінарі тощо. Отже, *доповідь* трактуємо як усний жанр академічного красномовства, що презентує матеріали наукового дослідження з певної теми.

Опрацьовуємо етапи підготовки наукової доповіді: інвенція (винайдення), диспозиція (розташування), елокуція (словесне оформлення), меморія (запам'ятовування), акція (виголошення), релаксація (ослаблення напруження, аналіз і самоаналіз). Доходимо висновку, що якою б прекрасною, відшліфованою не була стаття, монографія, кваліфікаційна робота тощо, це ще не гарантує її успішної усної

презентації і схвального відгуку слухачів. Для цього необхідно володіти риторичною майстерністю. Досліджуємо особливості *риторичної майстерності* під час підготовки й виголошення доповіді:

1. З'ясовуємо мету і завдання доповіді з урахуванням складу слухацької аудиторії; уточнюємо тему доповіді, яка має бути чіткою, зрозумілою, відображати зміст доповіді та зацікавити слухачів.

2. Визначаємо проблеми дискусійного характеру й принципи їх презентації, спрогнозовуємо можливі запитання слухачів і готуємося до їх висвітлення під час доповіді чи обговорення.

3. Продумуємо оригінальну *вступну частину* доповіді (несподівану інформацію, що може здивувати слухачів, викликати інтерес до теми); показуємо важливість теми для слухачів; установлюємо психологічний контакт зі слухачами, створюємо ефект однодумства; мотивуємо активність слухачів риторичними запитаннями або постановкою проблемної ситуації.

4. Слідкуємо, щоб основна частина була логічним продовженням вступу, розкривала сутність проблеми, презентувала її авторське бачення, спонукала слухачів до обговорення проблеми, підтримувала їх інтерес, викликала задоволення в слухачів змістом і стилем мовлення. Висвітлюємо кожен аспект проблеми, добираючи відповідні аргументи, цифри, факти, цитати. Вживаємо конструкції: *прикладом може слугувати, розглянемо приклад, проілюструємо яскравими прикладами, проаналізуємо типові приклади, унаочнимо, візуалізуємо*. Пам'ятаємо, що кількість прикладів не має бути надто великою, а ілюстративний матеріал не повинен відвертати увагу від змісту. Продумуємо, у яких місцях доречно зробити «ліричний відступ» для зняття напруги й перепочинку слухачів (наприклад, цікавий факт із життя чи творчості науковця; філологічний анекдот).

5. Лаконічно й однозначно, відповідно до мети доповіді, формулюємо висновки, які повинні узгоджуватися зі вступом, свідчити про виконання поставлених завдань. Вживаємо конструкції: *таким чином, отже, у цілому, це дозволяє зробити висновок, у підсумку, у результаті, це свідчить про те, що*…

6. Здійснюємо стилістичне шліфування, пам'ятаючи, що доповідь – це різновид усного мовлення, отже, треба враховувати, що сприймання на слух має свої особливості. Текст повинен чітко ділитися на частини, що відбивають логіку міркування. Речення мають бути прозорі за будовою – прості або складні з невеликою кількістю частин (не більше 2–3 одиниць). Не зловживаємо дієприслівниковими/дієприкметниковими зворотами, не загромаджуємо без потреби речення однорідними членами. Не вживаємо розмовні слова, жаргонізми, суржик, просторіччя. Отже, перевіряємо текст на дотримання мовних норм.

7. Готуємося не до читання доповіді, а до її виголошення з опорою на текст.

8. Обдумуємо психологічний контакт з аудиторією: психологічні й логічні паузи, засоби концентрації і посилення уваги, ефективні прийоми контакту з аудиторією. Контакт зі слухачами підтримуємо, використовуючи дієслова «співпраці»: *простежимо, з'ясуємо, схарактеризуємо, уточнимо, порівняємо, розмежуємо, продемонструємо, доведемо* та под. Посилити увагу слухачів до змісту доповіді можна за допомогою висловів *«Звертаю вашу увагу на такий важливий аспект...», «Вдумайтеся у зміст цього вислову...», «Звичайно, ви можете не погодитися з таким підходом, але...», «Мало кому на сьогодні відомий той факт, що...», «Багато хто з вас здивується, напевне...», «Дозволю собі звернути вашу увагу на той факт...», «Спробуємо разом з вами з'ясувати причини...»* тощо. Співпрацю зі слухачами посилять мовні засоби ретроспекції: *як ми знаємо, як ми розуміємо, як було сказано раніше, ми вже говорили про це, згадаймо, що було з'ясовано* тощо.

9. Дбаємо про чітку невербаліку: індивідуальний інтонаційний стиль мовлення (інтенсивність голосу, різнотемпова структура фраз, емотивні інтонеми, інтонеми важливості, різноманітність тональних рисунків, чистота і ясність тембру, гнучкість і сугестивність голосу – здатність впливати на емоції й поведінку слухачів); чітку позу – нескуте стояння за кафедрою чи столом із піднятою головою й розправленими плечима; прямий погляд; привітна посмішка; охайний зовнішній вигляд та доречні аксесуари.

10. Пам'ятаємо, що доповідь має бути чітко регламентованою.

11. Після доповіді проаналізуємо її змістову, наукову й інтонаційну наповненість, успіх чи неуспіх крізь призму сприйняття слухачами, ефективність прийомів контакту з аудиторією.

Звертаємо увагу студентів на те, що досить часто перед виступом доповідач відчуває страх, який необхідно подолати. Пропонуємо такі поради щодо *подолання ораторського страху*.

1. Перед початком доповіді: до місця виступу йдіть спокійно і впевнено, природно, без різких поворотів, не метушіться; на ходу не перебирайте папери, не поправляйте одяг, зачіску; не починайте говорити, не дійшовши до місці виступу; витримайте паузу, дайте аудиторії можливість подивитися на вас; заспокойтеся, охопіть зором усю аудиторію, знайдіть зручне, природне положення для рук, посміхніться – і починайте; ніколи не починайте доповідь із вибачень, що вам ніколи було підготуватися, що у вас проблеми, неналежний вигляд тощо.

2. Під час доповіді: випромінюйте впевненість у собі, будьте виразними, енергійними, експресивними; підтримуйте зоровий контакт зі слухачами; під час виступу імпровізуйте; подбайте про пристойний зовнішній вигляд, позу, природні рухи та жести, суворе почуття міри і такту; слідкуйте за мовою свого тіла.

3. Пам’ятайте: налаштовують слухачів проти доповідача й руйнують контакт зарозумілість, демонстрація переваги, повчальний, менторський тон, зневага, зверхність, дорікання в некомпетентності, публічні зауваження, вираження своїх симпатій і антипатій, ухиляння від суті проблеми, ухиляння від запитань слухачів, порушення логіки й послідовності виступу, повтори, тривіальні думки, затягнення часу виступу тощо.

У заключній частині лекції пропонуємо філологам майстер-клас: подаємо роздруковану версію авторської статті й виголошуємо доповідь за її матеріалами. Прослухавши нашу доповідь, студенти складають порівняльну таблицю *«Спільні й відмінні риси статті та наукової доповіді за матеріалами статті».* Виконавши завдання, філологи констатують такі спільні риси: науковість, аргументованість, інформативність, логічність і точність, структурованість, доступність, лаконічність.

Науковість і аргументованість – це визначальна риса академічного красномовства взагалі й жанру доповіді зокрема. Це наповненість фактами, уміння з фактів вивести узагальнення, сформулювати основну думку, проблему, показати ступінь її розв’язання в науці й підкреслити, які моменти ще залишилися нерозв’язаними; висвітлення стану питання, якому присвячений виступ, у науці, наявність власного, можливо, й відмінного від загальноприйнятого погляду на питання. Водночас не можна перевантажувати доповідь фактичним матеріалом, а слід узяти меншу кількість фактів чи положень, натомість докладніше їх проаналізувати. Пам’ятаємо мудру істину Д. І. Менделєєва: «… *велика кількість фактів у виступі нагадує піч, до того завалену дровами, що вона не загоряється*».

Логічність і точність викладу – важлива умова досягнення потрібного ефекту від доповіді, з якої слухач повинен винести стрункy систему поданих фактів, ідей, а не їх хаотичне нагромадження. Бути логічним – уміти виділити головну думку і провести її послідовно через весь виступ, не забути про висунуту тезу, а обов’язково довести її за допомогою яскравих фактів. Логічність виявляється в послідовності висловлювання, його доказовості та аргументованості, у побудові мовлення відповідно до законів логіки. Пам’ятаємо пораду Е. Ренана: *«Добре говорити – значить просто добре думати вголос».*

З логічності викладу матеріалу закономірно випливає чіткість побудови виступу, у якому виразно повинні виділятися три частини (вступ, основна частина, висновки). Стрункy побудову доповіді тонко відчувають слухачі. Про доповідь хаотичну, у якій «*кінці не зведено з кінцями*», вони говорять: «*На городі бузина, а в Києві дядько*» або *«Наговорив сім мішків гречаної вовни*». Видатний драматург А. П. Чехов говорив: «*Якщо в першому акті на стіні висить рушниця, то в останньому вона повинна вистрілити*». Цим він сформулював потребу логічності й стрункості,

завершеності побудови драматургічного твору, але це стосується, на наш погляд, будь-якого публічного виступу.

Ще одна необхідна риса публічного виступу – доступність, популярність. Виникає складне завдання: поєднати науковий матеріал, інколи досить важкий для сприймання, з легким і доступним викладом. Справжній оратор обов'язково прагне цього й досягає за допомогою: 1) бездоганного володіння предметом (тільки той, хто ясно уявляє, про що він має говорити, знайде найбільш прості і доступні слова для пояснення певного явища, доведення окремих положень); 2) доречного вживання іншомовних слів; 3) використання загальновживаної лексики. Сенека радив: «*Доповідь, яка турбується про істину, повинна бути простою і немудрованою».*

Про лаконічність чітко висловився В. Черчилль: «*Оратор має вичерпати тему, а не терпіння слухачів».* Стислі виступи розглядаються слухачами як більш розумні, правильні й правдиві. Говорити стисло – складна наука.

Пояснюючи відмінні риси, студенти вказують, що для писемних наукових творів важливим є чітка структура, цитування, посилання на джерела, відсутність образності та емоційності, ліричних відступів, оригінальних вступів і висновків, бездоганне мовне оформлення; під час доповіді важливо продемонструвати всі риторичні компетентності, красу живого наукового слова, інтонаційну виразність, наукову етику, уміння контактувати зі слухачами – діалогову взаємодію.

Після опрацювання етапів підготовки й виголошення доповіді, порад щодо подолання ораторського страху та майстер-класу окреслюємо якості *риторичної особистості доповідача*: «висока методологічна культура, фундаментальна підготовка, володіння секретами ефективного «живого» слова, «наукова іскорка», тонке відчуття наукового стилю, толерантність, наукова ерудиція, діалогова взаємодія» [8, 189].

Важливим аспектом *самостійної роботи* студентів вбачаємо опрацювання лекції, рекомендованої літератури, підготовку доповідей.

Практичне заняття розпочинаємо постановкою завдань дискусійного характеру:

– *У чому полягає пафос доповідача?*

– *Яка роль імпровізації під час доповіді?*

– *Які прийоми активізації уваги слугують установленню контакту між доповідачем і слухачами?*

– *Чи повинен доповідач бути емоційним?*

На занятті з'ясовуємо теоретико-методичні та риторичні особливості доповіді як жанру академічного красномовства, окреслюємо мовні конструкції для утримування уваги слухачів під час усіх етапів її виголошення (вступ, основна частина, висновки). Наголошуємо, що доповідь має писемно-усну форму реалізації. На етапі виголошення підготовлений текст має відчужитися від паперу і стати усномовним продуктом. На виконавському

етапі неминучою стає імпровізація. Проте імпровізація буде вдалою тільки за умови ґрунтовної попередньої підготовки.

Важливою ділянкою роботи є аналіз наукових доповідей відомих українських мовознавців. Здійснюємо риторичний аналіз доповідей П. Гриценка, О. Пономарева, А. Мойсієнка та ін. учених, заслуханих за допомого мультимедійних засобів.

Заслуховуємо також і доповіді студентів, підготовлені за матеріалами їхніх наукової статей, надрукованих у збірниках наукових праць магістрантів і студентів «Актуальні питання філології та методології», «Філологічні студії» та ін. Порівнюємо статті й доповіді, з'ясовуємо спільні та відмінні ознаки написаного тексту статті й усної доповіді. Занурюємося в риторичний аналіз прослуханих доповідей, висловлюємо компліменти і поради.

На занятті осмислюємо поради відомих людей щодо риторичної культури доповідача, зокрема М. Ажама («*Будьте сміливими! Горе тому, у кого немає сміливості зустрітися віч-на-віч з аудиторією, яка часто тим грізніша, коли вона спокійна й мовчазна»),* Скілефа (*«Аудиторія – найкращий учитель красномовства»*), архієпископа Меджи (*«Існує три категорії ораторів: одних можна слухати, других не можна слухати, а третіх не можна не слухати»*), Платона («*Усякий виступ повинен бути складений, наче жива істота: у ньому повинні бути тіло з головою й ногами, причому тулуб і кінцівки повинні пасувати одне одному й відповідати цілому*») тощо.

Аналізуючи невербальну культуру оратора під час виголошення доповіді, з'ясовуємо роль голосу, психологічної паузи, посмішки тощо. Філологи моделюють невербальну культуру доповідача, користуючись матеріалами укладеного цитатника.

Підсумком проведених занять мусить бути усвідомлене переконання студентів, що запорукою успішної доповіді є її науково-теоретична обґрунтованість, глибокий фактичний матеріал, власне бачення проблеми й висока риторична культура доповідача (логічна, психологічна, мовленнєва та невербальна).

Наступний етап формування риторичної культури доповідача – науково-дослідницька робота: участь філологів у щорічному науково-методичному семінарі магістрантів «Актуальні питання філології та методології» (започатковано в 2008 році), всеукраїнських і регіональних студентських конференціях і вебінарах, доповідь-захист кваліфікаційного дослідження тощо.

Науково-дослідницьку роботу магістрантів вважаємо вищим рівнем самостійної роботи з риторики. Така робота сприяє формуванню творчого потенціалу майбутнього фахівця, продукуванню його наукових інтересів, виробленню академічної культури, активізації критичного мислення, самооптимізації тощо.

Вважаємо, що риторика як навчальна дисципліна покликана виробляти в студентів ефективне мислення, якісне мовлення, високий культурно-комунікативний рівень, а також виховувати свідомого громадянина, патріота, високоморальну людину. Тому риторика – важливий складник сучасного освітнього процесу й модернізації навчання, відродження української риторичної традиції, бо охоплює гносеологічний, лінгвокультурологічний, мисленнєвий, естетичний, психологічний, педагогічний та інші аспекти.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, на заняттях із сучасної риторики під час вивчення теми «Доповідь в академічному красномовстві» формуємо професійні вміння та навички, пропонуючи магістрантам аналітичні (риторичний аналіз доповідей відомих філологів, колег по групі), творчі (підготовка наукових доповідей за матеріалами власних статей, укладання цитатників до теми) вправи тощо. Оволодіваємо ораторськими прийомами: як готувати й виголошувати доповідь; як оригінально розпочати й закінчити доповідь; як подолати ораторський страх; як зацікавити слухачів; як підібрати доречні мовно-виражальні засоби; які методи аргументації обрати як найпереконливіші; як зробити доповідь емоційною тощо.

Результат опрацювання теми – удосконалення ораторських умінь і навичок студентів-філологів, зростання фахової майстерності в мисленнєво-мовленнєвій діяльності, особистісне задоволення від практичного втілення теоретичних знань. Перспективу вбачаємо в окресленні ролі полемічної майстерності в системі формування риторичної культури філолога.

ЛІТЕРАТУРА

1. Білоусова Я. В. Формування риторичної культури студентів гуманітарних факультетів у навчально-виховному процесі : автореф. дис… канд. пед. наук. – 13.00.01 / Я. В. Білоусова. – К., 2004. – 27 с.

2. Герман В. В. Промова в системі формування риторичної культури майбутнього філолога (з досвіду роботи) / В. В. Герман // Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології. – 2016. – № 1 (55). – С. 60–66.

3. Залюбінська О. Б. Педагогічні засади формування риторичної культури особистості [Електронний ресурс] / О. Б. Залюбінська. – Режим доступу : http://www.referat.allserver.ru/?i=4139736.

4. Мацько Л. І. Риторика / Л. І. Мацько, О. М. Мацько. – К. : Вища школа, 2006. – 311 с.

5. Онуфрієнко Г. С. Науковий стиль української мови : [навч. посіб.] / Г. С. Онуфрієнко. – К. : Центр навчальної літератури, 2009. – 392 с.

6. Сагач Г. М. Риторика : навчальний посібник / Г. М. Сагач. – К. : Видавничий Дім «Ін Юре», 2000. – 568 с.

7. Семеног О. Українська культуромовна особистість учителя : теорія і практика : монографія. – Глухів : ГДПУ імені О. Довженка, 2008. – 298 с.

8. Семеног О. Культура наукової української мови : [навч. посіб.] / за ред. Л. І. Мацько. – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2008. – 252 с.

9. Сербенська О. Культура усного мовлення : практикум : [навч. посіб.] / О. Сербенська. – К. : Центр навчальної літератури, 2004. – 216 с.

REFERENCES

1. Bilousova, Ya. V. (2004). *Formuvannia rytorychnoi kultury studentiv humanitarnykh fakultetiv u navchalno-vykhovnomu protsesi [Formation of students' rhetorical culture at humanities faculties in educational process].* (PhD thesis abstract). Kyiv. (In Ukrainian).

2. German, V. V. (2016). Promova v systemi formuvannia rytorychnoi kultury maibutnioho filoloha (z dosvidu roboty) [Speech in the rhetorical culture system of the future Linguistics (from experience)]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii, 1 (55),* 60–66. (In Ukrainian).

3. Zaliubinska, O. B. *Pedahohichni zasady formuvannia rytorychnoi kultury osobystosti [Pedagogical foundations of the personality rhetorical culture forming].* Retrieved from: http://www.referat.allserver.ru/?i=4139736 (In Ukrainian).

4. Matsko, L. I., Matsko, O. M. (2006). *Rytoryka [Rhetoric].* Kyiv: Vyshcha shkola. (In Ukrainian).

5. Onufriienko, H. S. (2009). *Naukovyi styl ukrainskoi movy [Scientific style of Ukrainian language].* Kyiv: Tsentr navchalnoi literatury. (In Ukrainian).

6. Sahach, H. M. (2000). *Rytoryka [Rhetoric].* Kyiv: Vydavnychyi Dim «In Yure». (In Ukrainian).

7. Semenoh, O. (2008). *Ukrainska kulturomovna osobystist uchytelia: teoriia i praktyka [Ukrainian elocution of the teacher personality: Theory and Practice].* Hlukhiv: HDPU imeni O. Dovzhenka. (In Ukrainian).

8. Semenoh, O. (2008). *Kultura naukovoi ukrainskoi movy [Culture of scientific Ukrainian language].* Sumy: SumDPU imeni A. S. Makarenka. (In Ukrainian).

9. Serbenska, O. (2004). *Kultura usnoho movlennia: praktykum [Speech culture: Practice].* Kyiv: Tsentr navchalnoi literatury. (In Ukrainian).

РЕЗЮМЕ

Герман Виктория. Роль доклада в формировании риторической культуры филолога (из опыта практической работы).

В статье определяется, что основой формирования риторической личности филолога есть его риторическая культура, которая объединяет эффективное мышление, качественную речь, высокий культурно-коммуникативный уровень, успешную реализацию законов риторики в различных ситуациях общения. Подчеркивается, что особая роль в формировании риторической культуры принадлежит умению подготовить и произнести доклад на избранную тему. Предлагаются традиционные и инновационные формы и методы работы со студентами-филологами при изучении темы «Доклад в академическом красноречии» в курсе «Современная риторика».

Ключевые слова: *академическое красноречие, доклад, культура речи, культура мышления, культура общения, риторическая образованность, риторическая культура, риторическая личность докладчика.*

SUMMARY

German Victoria. The role of report in the rhetorical culture formation of the philologist (from practical experience).

The article explains that the formation basis of philologist rhetorical identity is its rhetorical culture that embraces effective thinking, speech quality, high cultural and communicative level, successful implementation of the rhetorical law in all the situations of communication. It is proved that an important role in rhetorical culture formation plays an ability to prepare reports and pronounce them on various topics. It analyzes traditional and innovative forms and work methods with students-philologists in the study of the topic "Report of the academic eloquence" in the course "Modern Rhetoric".

During the lecture "Rhetorical culture of research report" we focus philologists' attention on the theoretical aspects of report genre, on the analysis of its preparation stages, on consideration general and distinctive features of the report as an oral genre and articles, qualification work, etc. as written scientific works, based on materials that report pronounced. We interpret the report as a genre of oral academic eloquence, which represents the study materials on a particular topic. We are working on preparation stages of the scientific report: invention, disposition, elocution, memoria (lat.), action (lat.), and relaxation. We investigate the particular rhetorical skills during the preparation and publication of the report. We provide advices on overcoming of public speaking fear and conduct master classes based on materials the author's article.

An important aspect of students' individual work we can see processing lectures, recommended literature, preparation of reports. In the practice we provide a rhetorical analysis the reports of the famous Ukrainian linguists P. Hritsenko, A. Ponomarev, A. Moisiienko and other scientists. We compare articles and reports; find out general distinctive features of the written text and oral report. We immersed in a rhetorical analysis of the intercepted reports to express compliments and advices.

The result of conducted training is self-conscious beliefs of students, that the key to the successful report is its scientific-theoretical validity, deep factual material, its vision of the problem and high rhetorical culture of the speaker (logical, psychological, verbal, non-verbal). The result of processing threads is to improve public speaking skills of students-philologists and the growth of professional skills.

Key words: *academic eloquence, report, speech culture, culture of thinking, culture of communication, rhetorical education, rhetorical culture, rhetorical identity of the speaker.*

УДК 378:796.071.4.03

Myroslava Danylevych
Lviv State University of Physical Culture
ORCID ID 0000-0002-1285-392X
Galina Ivanova
National Pedagogical Dragomanov University
ORCID ID 0000-0003-4943-8110
Pavlo Slobozhaninov
Chernivtsi Yuriy Fedkovich National University,
ORCID ID 0000-0002-3703-2191
DOI 10.24139/2312-5993/2017.02/050-058

MODERN LOOK AT TRAINING OF PROSPECTIVE SPECIALISTS IN PHYSICAL EDUCATION AND SPORT TO RECREATIONAL AND HEALTH-RELATED ACTIVITIES

Стаття присвячена проблемі професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту до рекреаційно-оздоровчої діяльності в умовах сучасної парадигми вищої фізкультурної освіти. Проаналізовано результати опитування студентів десяти вищих навчальних закладів України щодо рівня їхніх знань, вмінь та навичок, необхідних для успішного здійснення рекреаційно-оздоровчої діяльності. Визначено рівень сформованості готовності майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту до подальшої професійної діяльності. Теоретично обґрунтована сучасна концепція професійної підготовки фахівців з фізичного виховання та спорту, здатних ефективно здійснювати рекреаційно-оздоровчу діяльність.

***Ключові слова**: професійна підготовка, майбутні фахівці з фізичного виховання та спорту, рекреаційно-оздоровча діяльність.*

Problem statement. The higher education level describes the development of civilization. The global system of higher education in the XXI century is in crisis, as evidenced by the decline in the quality of education, the gap between culture and science, and between natural science and humanities. Attempts to find a new paradigm of education led to the awareness of a need to develop the concept of training of prospective specialists in physical education and sport to recreational and health-related activities. According to O. V. Andreeva, Ukraine, for an extended period, didn't have a strong school of training for physical recreation areas that resulted shortage of specialists in this segment of the labor market [1, 221].

Review of recent publications. Analysis of library resources on the issue. Researches of some today's national scientists are devoted to the problems of training of prospective specialists in physical education and sport to professional activity (O.Yu. Azhyppo, P. B. Dzhurinsky, E. A. Zakharina, L. I. Ivanova, R. P. Karpyuk, A. P. Konoh, Ye. N. Prystupa, A. V. Svatyev, L. P. Sushchenko, O.V. Timoshenko and others).

Issues related to training for physical recreation areas are highlighted in the works of Ukrainian scientists O.V. Andreeva, O. L. Blahij, M. V. Dutchak, O. M. Zhdanova, T. Yu. Krutsevych, V. V. Levytskij and others. Thus, A. V. Andreeva considers it necessary to develop and justify theoretically the approaches to selection and structuring the content and methodical support of educational process at higher educational establishments; define perspective directions of modernization of professional training of future specialists in the field of physical recreation [1, 231].

A lot of studies curried out by foreign experts, including C. Bouchard, T. Wolanska, Z. Krawczyk touch upon the analysis of problems in physical recreation.

From the today's standpoint we carried into practice an active scientific search for ways to modernize professional training of prospective specialists in the field of physical recreation. However, currently there are no fundamental works devoted to the training of specialists in physical education and sport for recreational and health-related activities.

The purpose of the article is to characterize the modern view of the training of prospective specialists in physical education and sport for recreational and health-related activities.

According with the purpose we defined the following objectives:

1. To study the current state of training of prospective specialists in physical education and sport to recreational activities.

2. To formulate the basic training concepts of future specialists in physical education and sport for recreational and health activities.

To achieve the objectives the following **methods** were used: theoretical analysis of scientific and methodological literature; survey of high school students; statistical processing of results.

Major content. The rapid development of science and technologies, socio-economic and cultural changes which take place in modern society define new terms, according to which universities must operate. Therefore professionalism of specialists in physical education and sport is measured according to the requirements imposed by employers.

To design the educational content thoroughly, T. A. Makarova (Say) identifies two groups of landmarks: 1) guidances that had been grounded by scientists before and still retained its influence today: a conceptual understanding of the educational content; didactic principles of the unity of procedural and substantive parties of training while selecting the educational content; nature of prospective graduates' careers; a methodological principle where the subject matter is the result of didactic outcome due to specific set of knowledge and skills needed to master professional qualifications; 2) new guidelines, which radically change the situation with the selection and design of educational content in higher education: globalization and the emergence of new forms of educational process, one of which is a distance learning; information and Internet technologies; joining the Bologna process and higher education reform based on competence approach; the emergence of new regulations that reflect the interests of different parties (students, employers, society and state) [3, 40].

Meeting new requests is possible in terms of transformation of the global academic community. The reform of educational systems abroad in the past decade, organization the Bologna process and joining it by Ukraine make characteristic changes in the development of education, namely the introduction of two-tier training system (bachelor, master); the introduction of the credit system; monitoring of higher education quality; students and teachers' mobility expanding; the issuance of a single European Diploma Supplement; graduates employment support and others.

In modern times much emphasis is on continual learning («lifelong learning»), which aims at the continuous process of mastering human knowledge and skills, which is carried throughout the human life.

To put into practice a modern paradigm of lifelong learning The European Commission on education and training (European Commission for Education and Training) has developed a strategy and international programs of continual education for the period 2009-2020 (Strategic framework for education and training). The main objectives for the countries participating in this project are: to realize lifelong learning and a human mobility; to increase the effectiveness of education and vocational training; to promote equity, social unity and active social position; to enhance the creative component and innovation, including entrepreneurship, at all levels of education and vocational training.

Since a modern approach to the problem of employment of prospective specialists in physical education and sport is the realization of the principle of personality oriented employment, in which not only graduate's professional but also personal characteristics are associated with actual and expected staffing needs in recreational and health-related areas, the problem of competitive specialist in physical education and sport is of particular urgency. Formation of competitiveness of future specialists in physical education and sport is a way out of the situation with employment of physical education staff.

In order to clarify the current state of training of prospective specialists in physical education and sport to recreation and health-related activity we conducted a survey of senior students of ten higher educational establishments of Ukraine: Dnipropetrovsk State Institute of Physical Culture and Sports, National Pedagogical University named after M. P. Dragomanov, National University of Physical Education and Sport of Ukraine, Ternopil National Pedagogical University named after Volodimir Hnatyuk, Lviv State University of Physical Culture, Vinnitsja National Pedagogical University named after Mykhajlo Kotsiubynskyi, Chernivtsi National Universitynamed after Yurij Fedkovich, Uzhgorod National University, Zhytomyr State University named after Ivan Franko, Carpathian National University named after V. Stefanik. The total number of respondents was 822 individuals.

Using questioning it was found that most surveyed students (78,2%) require additional practical training for further implementation of recreational and health-related activities (Fig. 1). Thus, far fewer individuals (64,33%) are planning to work as a specialist in physical recreation.

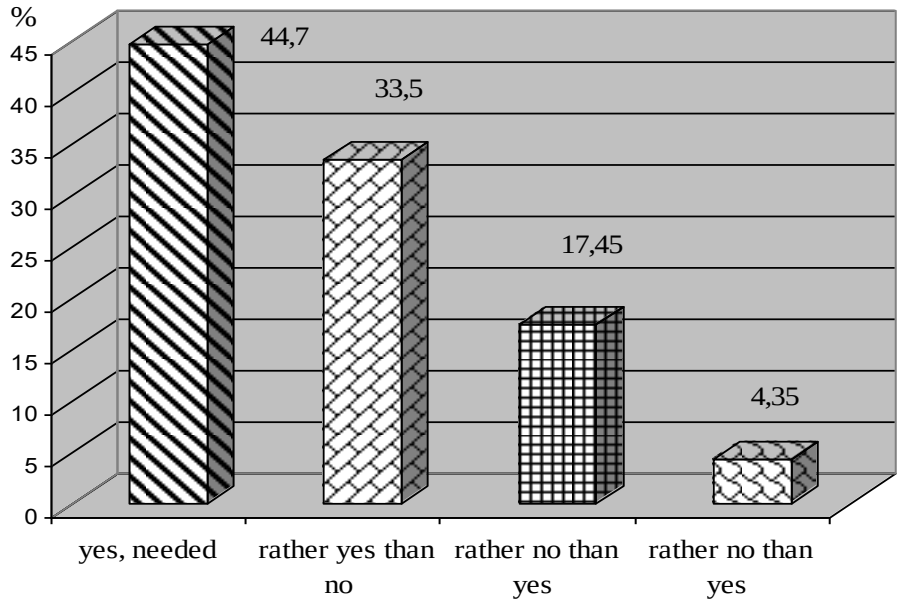


Fig. 1. Index of a number of students interviewed on the need for more practical training to put into practice recreational and health-related activities (%)

The research enabled us to determine the extent of future specialists mastering professional terminology necessary for the implementation of recreation and recreational activities into different groups of people. In particular, only 21,2% of respondents mastered professional terminology; 29,85% – said that rather yes than no; 36,98% – said that rather no than yes and 11,97% of the surveyed students indicated that it was hard to answer.

Questionnaires were aimed to establish the knowledge level of prospective specialists in physical education and sports, necessary for effective work in the field of recreation and health-related activities. The results showed that students mastered a method of monitoring of the physical exercises health effects on a human body (77,6%); features of recreational and health-related activities using for people of different sex (76,13%) and age (74,2%); forms of recreational and health-related activities (74,43%); objectives of recreational and health activities (73,64%). Along with this, students indicate insufficient knowledge as to the content of legislative and program documents on physical culture and sport development; state and public organizations subsystem, which competence is recreational and health-related activities of various groups of population; features of recreational and health-related activities for people of various fitness levels.

Through the survey we also determined the mastery level of future specialists in physical education and sports abilities and skills in physical recreation. Most students have mastered the following abilities and skills: to determine an individual's fitness level (87,5%); to generate motivation for recreational and health-related activities (79,77%); to conduct recreational and health-related activities with people of various age and sex (78,64%); to shape individuals behavior aimed at preserving and strengthening their health (77,89%); to program recreational and fitness classes with different types of exercise (77,78%).

In the list of skills, which students haven't mastered enough, the skill to advertise recreation and health-related services and recreational and fitness events of competitive nature for the various categories of the population dominates.

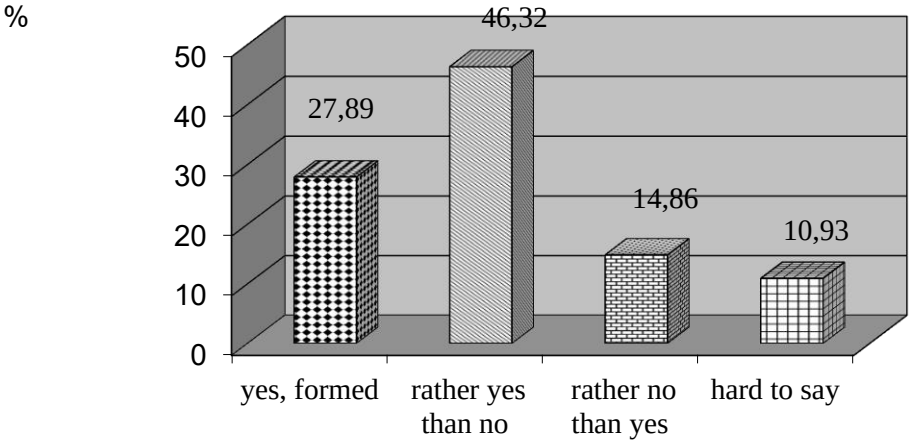


Fig. 2. The index of a number of students interviewed about the formation of their readiness for the recreational and health-related activities (%)

It is very important for the quality of training of prospective specialists in physical education and sport to provide the highest quality physical education, which determines the degree of formation of readiness for recreational and health related activities and indirectly, their personal, ideological and social development. Therefore we using a survey conducted self-assessment of the readiness degree formation of prospective specialists in physical education and sport to the recreational and health-related activities (Fig. 2).

Analysis of the questionnaire data showed that 74,21% of students surveyed consider themselves prepared for work in the field of physical recreation, 25,79% don't prepared for work in the field of physical recreation.

The results of the survey became the basis for the development and theoretical study of the modern concept of training of prospective specialists in physical education and sport for recreational and health-related activities which include the following:

1. Professional training for recreational and health-related activities is a subsystem of higher physical education and for formation competitiveness and mobility of prospective specialists in physical education and sport in a global market economy that expands and seeks to overcome the borders of states.

2. Professional training for recreational and health activities takes into account such factors as the transformation of the global academic community, humanization and liberalization of higher physical education, creation of information environment of higher education and two-tier system of training of prospective specialists in physical education and sport.

3. The selection and design of learning content in high school depends on the nature of graduates' future recreation and health-relative activities, the specific field of study and is reflected in the courses and programs of a particular university.

4. Professional training of prospective specialists in physical education and sport, who are capable of successful activity in the field of recreation, is carried out at the expense of active use of innovative teaching methods in the pedagogical environment of higher educational institution.

5. Organization of the educational process of training of prospective specialists in physical education and sport is based on the interaction with employers, recreation and fitness centres, public and state organizations.

The theoretical analysis of scientific literature allowed us to allocate socially important and professionally significant qualities of a specialist in physical education and sport.

Socially important qualities of a specialist in physical education and sports include: civic maturity, law-abiding, social activity, social optimism, high value orientations, development of intellectual and practical skills, dignity, success orientation; social mobility; capacity for constructive conflict resolution; adaptability, cooperation, ability to take responsibility.

Professionally important qualities of a specialist in physical education and sports include: possession of professional abilities and skills (competence, professionalism), the ability to plan, execute and control recreational and health-related activities; possession of certain qualifications, professional mobility, enterprise; possession of new technologies and understanding of their scope, readiness to lifelong self-education, professional development, communicative skills, ability to attract customers to their own recovery by means of recreation.

New modern technology with their powerful facilities, on the one hand, enhance the efficiency of the educational process, on the other, penetrating all spheres of society, changing social and psychological qualities of prospective specialist in physical education and sport, require improved teaching.

In modern times it is advisable in education, says V. Topchiy, to expand knowledge sharing system among students through: 1) organizing and conducting seminars by students (including curricula for Master course that officially provide teaching practice); 2) «storytelling» during which students could inform fellow students about the results of practical training, implementation of research, conference participation or competition. It can serve as additional motivation for other students to participate in similar activities; 3) providing conditions (e. g., e-portal) to interact applicants, students, alumni and faculty to exchange useful information, experience, knowledge with [4, p. 183]. We were impressed with the thought of the scientist.

Updating of higher physical education is a complex and ambiguous process in its form and manifestation. New concepts of such updating, says J. Keller, are based on the following principles: a driving force of the updating process is to update the economic, scientific and technological potential; upgrade to its content should be humane, environmental and social; updating is based on new information technologies; on the principle of high efficiency; on stratification; on training highly qualified personnel; focusing on the achievements [2, 23].

Conclusions. To improve the quality of training of prospective specialists in physical education and sport for recreational and health activities it is necessary: to enhance professionally-aimed training through theoretical and practical training; to increase the share of minor courses to better familiarize students with the features of future recreation and health-related activities; to extend the hours for independent work, and to use modern monitoring means to control over its implementation; to use modern pedagogical, and information and communication technologies that promote convergence of training activities and future recreation and health-related activities; to develop new professionally oriented courses and their educational and methodological support; upgrade existing teaching methods and others.

Prospects for further research foresee development and scientific grounds of training of prospective specialists in physical education and sport for recreational and health-related activities.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрєєва О. В. Фізична рекреація : [монографія] / Олена Валеріївна Андрєєва. – Київ : Поліграфсервіс, 2014. – 286 с.

2. Келлер Я. Модернизация – гуманизация общества или коррозия бытия: критические заметки о теории модернизации / Я. Келлер; пер. И. Л. Поповой, Н. В. Романовского // Социологические исследования. – 2002. – № 12. – С. 23-32.

3. Макарова (Сай) Т. А. Современные ориентиры обновления содержания образования в высшей школе / Т. А. Макарова (Сай) // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 1. – С. 36-41.

4. Топчий В. В. Управление знаниями – одна из основных концепций управления в сфере высшего образования / В. В. Топчий // Царскосельские чтения. – 2016. – № XX. – Т. 2. – С. 180-184.

REFERENCES

1. Andrieieva, O. V. (2014). Fizychna rekreatsiia : [monohrafiia] / Olena Valeriivna Andrieieva. – Kyiv : Polihrafservis, 2014. – 286 s. [in Ukrainian].

2. Keller, Ya. (2012). Modernizatsiya – gumanizatsiya obschestva ili korroziya byitiya: kriticheskie zametki o teorii modernizatsii. *Romanovskogo issledovaniya*, 12, 23-32 [in Russian].

3. Makarova (Say), T. A. (2015) Sovremennyie orientiryi obnovleniya obrazovaniya v vyisshey shkole. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, 1, 36-41 [in Russian].

4. Topchiy, V. V. (2016) Upravlenie znaniyami – odna iz osnovnyih kontseptsiy upravleniya v sfere vyisshego obrazovaniya. *Tsarskoselskie chteniya*, XX, T. 2, 180-184 [in Russian].

РЕЗЮМЕ

Данилевич Мирослава, Иванова Галина, Слобожанинов Павел. Современный взгляд на профессиональную подготовку будущих специалистов по физическому воспитанию и спорту к рекреационно-оздоровительной деятельности.

Статья посвящена проблеме профессиональной подготовки будущих специалистов по физическому воспитанию и спорту к рекреационно-оздоровительной деятельности в условиях современной парадигмы высшего физкультурного образования. Проанализированы результаты анкетирования студентов десяти высших учебных заведений Украины относительно уровня их знаний, умений и навыков, необходимых для успешного осуществления рекреационно-оздоровительной деятельности. Определен уровень сформированности готовности будущих специалистов по физическому воспитанию и спорту к дальнейшей профессиональной деятельности. Теоретически обоснована современная концепция профессиональной подготовки специалистов по физической культуре и спорту, способных эффективно осуществлять рекреационно-оздоровительную деятельность.

***Ключевые слова**: профессиональная подготовка, будущие специалисты по физическому воспитанию и спорту, рекреационно-оздоровительная деятельность.*

SUMMARY

Danylevych Myroslava, Ivanova Galyna, Slobozhaninov Pavlo. Modern Look at Training of Prospective Specialists in Physical Education and Sport to Recreational and Health-Related Activities.

The article is devoted to the problem of training of prospective specialists in physical education to recreation and health-related activities in terms of the current higher education paradigm. The survey results of students from ten Ukrainian universities' concerning the level of their knowledge and skills necessary for the successful implementation of recreational and

health-related activities were analyzed. The level of preparedness formation of prospective specialists in physical education and sport to their further profession was defined. Based on the analysis of scientific literature and the questionnaire results we have developed and theoretically grounded the modern concept of professional training of specialists in physical education and sports who can effectively carried into practice recreational and health-related activities. It was determined some socially important and professionally significant qualities of specialists in physical education and sports, the possession of which would contribute to their competitiveness in the labor market.

The socially important qualities of a prospective specialist in physical education and sports include: civic maturity, law-abidance, social activity, social optimism, high values orientation, enhanced intellectual and practical skills, dignity, focus on success; social mobility; capability to constructively resolve conflicts; adaptability, cooperation, responsibility.

The professionally significant qualities of a prospective specialist in physical education and sports comprise: professional abilities and skills (competence, professionalism), ability to plan, execute and control recreational and health-related activities; specific qualifications, professional mobility, industriousness; expertise in modern technologies and the scope of their application, willingness for a lifelong learning and advanced training, communication skills, the ability to involve customers in their health care by recreational means.

Prospects for further research foresee development and scientific grounds of training of prospective specialists in physical education and sport for recreational and health-related activities.

Key words: *professional training, prospective specialists in physical education and sport, recreation and health-related activities.*

УДК 159.9:37.015.3

Лариса Дворніченко
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С.Макаренка
ORCID ID 0000-0002-6221-5555
DOI 10.24139/2312-5993/2017.02/058-069

ВИЗНАЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОЯВУ ЕМПАТІЇ У СТУДЕНТІВ ТВОРЧИХ ПРОФЕСІЙ

У статті наведено результати дослідження особливостей прояву емпатії студентів творчих професій. Акцентується увага на актуальності вивчення феномену емпатії як універсальної здібності, що дозволяє не тільки успішно опановувати творчі спеціальності, але й краще адаптуватися в суспільстві знань. Показано, що існують статистично значущі відмінності у прояві компонентів емпатії у представників різних педагогічних спеціальностей. З'ясовано також, що існує взаємозв'язок між рисами особистості й показниками розвитку емпатії. Підкреслюється необхідність розробок технологій розвитку емпатії та їх включення в процес підготовки студентів педагогічного вишу.

Ключові слова: *емпатія, раціональний, емоційний та інтуїтивний канали емпатія, «Я»-образ, уявне «Я», творчі професії.*

Постановка проблеми. Проблема вивчення емпатії набуває особливої актуальності в часи розвинених інформаційних технологій і стрімкого розвитку суспільства знать. Разом із тим сучасне суспільство має гостру потребу в творчо спрямованих особистостях, бо саме ця категорія

людей є найбільш адаптованою в суспільстві знань. Саме емпатія є тією універсальною творчою здатністю, що властива творцеві в будь-якій сфері діяльності й дозволяє успішно опановувати творчі професії.

Феномен емпатії займає ключове місце в розумінні людиною оточуючого світу, ефективній взаємодії педагогічного процесу, надання психологічної і психотерапевтичної допомоги, а також при створенні витворів мистецтва. Психологічна підготовка спеціалістів зазначених напрямів здебільшого орієнтується на академічні знання й майже залишає за межами здобуття практичні навички.

Аналіз актуальних досліджень. Як показує аналіз літератури вивчення феномену емпатії має тривалу історію. Феномен емпатії починали розглядати ще античні філософи й визначали як «симпатія» (Сократ, Платон, Аристотель, А. Августин, Ф. Аквінський). Пізніше поняття «симпатія» було ретельно розроблено А. Смітом, Г. Спенсером і А. Шопенгауером. У німецькій філософії розроблялося поняття «вчування» (Т. Ліппса, Ф. Фішера). Крім того, дослідники підкреслюють важливі аспекти емпатії в процесі пізнання світу (М. Аргайл, А. Бен, Т. Ліппс, Т. Рібо, М. Хоффман) та «здатності прийняти роль іншої людини» (У. Бронфенбреннер, Р. Даймонд, Дж. Мід).

Радянські психологи А. Бодальов, Т. Гаврилова аналізували роль емпатії в міжособистісних стосунках. У літературі також описано функціональний і феноменологічний аналіз емпатії (Н. Сарджвеладзе, М. Обозов); дослідження її поведінкових форм (В. Петровский, П. Симонов). Даний феномен презентований як взаємодія розумових та емоційних сторін особистості (В. Бойко, Н. Сарджвеладзе, Г. Міхальченко, В. Петровський); як сукупність емоційних, когнітивних і поведінкових змінних (Ю. Менжерицька); як інтуїтивне пізнання емоційного стану іншої особистості (В. Бойко, А. Ковальов, Т. Шибутані).

Окремим ґрунтовним напрямом вивчення емпатії є її роль у процесі психологічної допомоги іншим людям (Х. Кохут, В. Лейбін, К. Роджерс, В. Франкл, Е. Фромм, К. Юнг). Існує окремий напрям дослідження – «емпатійний психоаналіз», що передбачає залученість психоаналітика в досвід пацієнта (А. Фрейд, Л. Шерток, Ф. Рустан).

Сучасні філософсько-психологічні дослідження також розглядають різні аспекти емпатійного процесу. Для нашої роботи цікавими є погляди Є. Басіна, який вивчає «точки дотику» художньої творчості та емпатії. Таким чином, на теперішній час піднято значний пласт досліджень із вивчення емпатії.

Мета статті – розкрити особливості прояву емпатії у студентів творчих професій.

Основними **методами**, що використовувалися в нашому дослідженні стали: теоретичний аналіз літератури з проблеми й діагностичні методи

представлені особистісним опитувальником Р. Кеттела та опитувальником рівня емпатичних здібностей В. В. Бойка.

Виклад основного матеріалу ми почнемо з твердження, що емпатія – це особливий прояв людської чуттєвості та разом із тим – це вихідний пізнавальний механізм, який дозволяє зафіксувати іншу людину, чи витвір мистецтва як суб'єкта.

Підготовка психологів-консультантів потребує розвитку в них емпатійних навичок, бо серцевиною консультування є «консультативна взаємодія» між клієнтом та консультантом, що ґрунтується на філософії клієнт-центрованої терапії. А інструментом виникнення такої взаємодії є емпатія.

Провідні вчені в напрямі психологічної допомоги (Р. Мей, К. Роджерс, Р. Качунас та ін.) все більше підкреслюють структурну складність емпатії й розглядають її як багатоступеневий процес. «Емпатія є здібністю не тільки співпереживати, але й розуміти клієнта. У цьому розумінні вона являє собою афективну й когнітивну навичку – афективну, оскільки дозволяє консультанту ідентифікувати почуття клієнта, а когнітивну – оскільки зобов'язує консультанта встановлювати події, що викликають відповідні почуття» [4, 61].

В. Бойко, аналізуючи структуру емпатійних здібностей, визначає три компоненти: раціональний, емоційний та інтуїтивний. Так, раціональний канал спрямовує увагу сприйняття та мислення того, хто проявляє емпатію на сутність іншої людини, її стан, проблеми, поведінку. Це спонтанний інтерес, який «відкриває шлюзи» (В. Бойко) емоційного та інтуїтивного каналів відображення. Емоційний канал емпатії – це здібність співпереживати та співчувати. Вона дає можливість розуміти внутрішній світ, прогнозувати поведінку, а також виконує роль сполучної ланки від того, хто проявляє емпатію до того об'єкта, на який емпатія спрямована й назад. Щодо можливостей інтуїтивної складової емпатія, то тут слід зазначити здібність бачити поведінку партнера й діяти в умовах дефіциту інформації про нього, спираючись на досвід підсвідомого.

Задля всебічного розкриття теми роботи необхідно розглянути ще одну здатність емпатії – це здатність фантазії формувати «я-образи», стаючи на точку зору цих «Я». Такий механізм лежить в основі створення й розуміння витворів мистецтва [1; 5].

Дослідження останніх років у психології, мистецтвознавстві, естетиці (Є. Басін, Т. Матюх, О. Наконечна та ін.), дозволяють стверджувати, що органічність творчого акту неможлива без емпатії. Вона є підґрунтям і необхідною умовою створення витворів мистецтва. Хотілося б окремо зупинитися на розумінні емпатії як процесу моделювання «Я», необов'язково з особистості іншої людини. Так, Є. Басін вважає, що останнє є «лише окремим випадком емпатії» [1, 24]. Розвиваючи цю думку, учений пише: «У ній (емпатії) уявлене «я» моделюється за «образом і подібністю»

будь-якого іншого явища. Це означає, що людина може перевтілюватись в образ будь-якого явища, об'єкта тощо» [1, 24].

У психології та філософії існують роботи (Є. Басін, М. Бахтін, О. Кубанова, Т. Матюх та ін.), які аналізують можливість установлення емпатії до неживого предмету. Так, К. Юнг вважає емпатію стрижнем естетики. Коли людина милується художнім твором, вона начебто входить всередину його, «ототожнює себе з ним і відходить від самої себе» [6, 34]. У цьому полягає катарсична сила мистецтва. Емпатія найбільш зрозуміла в драматичному мистецтві в силу того, що саме тут відбувається очевидне ототожнення акторів та їх вигаданих персонажів з одного боку і тонке ототожнення глядачів – з іншого.

Але так само, задушевна розмова, завдяки емпатії, що виникає в її процесі, має катарсичні властивості. Р. Мєй пише: «ми можемо визначити цінність бесіди по тому, наскільки вона нас захопила, змусила забути себе». І далі: «повна самовіддача, що вимагається від психотерапевта,… може бути тоді, коли після інтенсивного і глибокого сеансу з клієнтом консультант відчуває, що сам позбавився всіх своїх проблем, та відчуває одночасно таку саму втому, як художник після декількох часів творчості» [6, 36].

Чи можна назвати процес консультування мистецтвом? Відповідь на це запитання можна знайти в працях Дж. Бюдженталя, який зазначає, що майже всі види мистецтва мають певні загальні атрибути, серед яких визначають: власну особистість як інструмент; незавершеність, спеціально розвинену чуттєвість, високий рівень умінь, певного роду результат, особисті стандарти, ідентифікація за своєю роботою. Ці атрибути стали важливими орієнтирами для нашого аналізу. Їх порівняння з характеристиками особливостей професії психолога-консультанта, консультанта-терапевта дозволяє називати цю діяльність мистецтвом.

Ми припустили, що певний рівень розвитку емпатії у студентів педагогічного вишу є апріорним. Тож метою нашого дослідження було з'ясування ступеня вираженості рівня розвитку компонентів емпатії у студентів педагогічного вишу в залежності від спеціалізації та специфіки отриманої професії. Ми також припустили, що у студентів, які навчаються на творчих спеціальностях, особливості проявів компонентів емпатії (раціональний, емоційний, інтуїтивний, проникаюча здібність) відрізняються від проявів емпатії у представників інших спеціальностей.

У емпіричному дослідженні особливостей емпатії у студентів творчих професій взяли участь 49 студентів II і III курсу спеціальностей «Практична психологія», «Музичне мистецтво», «Математика» Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

Обробка даних полягала в тому, що були розраховані особистісні профілі для групи А (студенти спеціальності «Практична психологія»), групи В (студенти спеціальності «Музичне мистецтво») та групи С (спеціальність

«Математика»). Крім того, умовно ми визначили групи А и В як групи представників професій, що постійно потребують розвитку творчості пов'язаної не тільки з педагогічною діяльністю. А вид професійної діяльності респондентів групи С більше передбачає розвиток інтелектуальних характеристик особистості.

Проаналізувавши результати діагностики за багатофакторним особистісним опитувальником Р. Кеттела, ми виявили показники, представлені нами на рис. 1. До крайніх значень у групі А спрямований показник шкали А (стриманість – комунікативність), високі показники мають шкали G (виражена сила Я – безпринципність), I (піддатливість-твердість), М (практичність – розвинена уява) та О (спокій – тривожність).

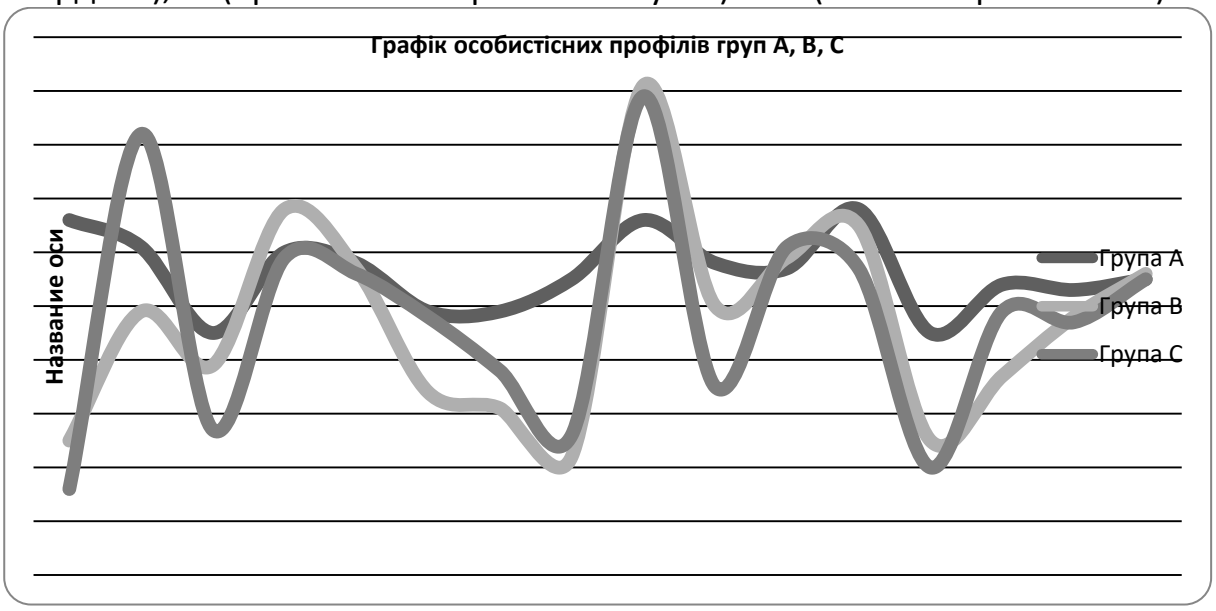


Рис. 1 Профілі особистості груп А, В, С за опитувальником Р. Кеттела

У групі В високі показники спостерігаються за шкалами Е (домінантність – підкореність), L (довірливість – підозрілість), О (спокій – тривожність) та приближені до крайньої нижньої границі норми шкали I (піддатливість – твердість), Q2 (конформізм – нонконформізм). Що до третьої групи, то вони мають високі показники за шкалою В (ригідне мислення – абстрактне мислення) та L (довірливість – підозрілість), низькі за фактором А, решта показників у межах норми. Отримані значення по кожному фактору були переведені в стени [3].

Особистісні профілі груп А, В, С дають можливість стверджувати, що з більшості шкал спостерігаються середні оцінки від 4 до 6,5 стенів і знаходяться на рівні середніх шкальних значень, однак, існують суттєві різниці за шкалами А, В, G, I, L, M, Q1. Для знаходження статистично значущої різниці ми використовували критерій Краскала-Уоліса. По цьому критерію на рівні статистичної значущості p=0,01: фактор А, фактор В, фактор I, фактор L між групами А, В, С; рівні статистичної значущості p=0,05: фактор Q_1.

При дослідженні компонентів емпатії ми використовували методику дослідження рівня емпатійних здібностей В. Бойко. Результати даної

методики інтерпретуються за двома напрямами. Перший – це загальний рівень розвитку емпатії і другий – це ступень прояву окремих компонентів емпатії. Слід зазначити, що в методиці розглядаються такі здібності (компоненти) емпатії, як: раціональний канал емпатії (у таблиці зазначений як РКЕ), емоційний канал емпатії (ЕКЕ); інтуїтивний канал емпатії (ІКЕ); установки, що сприяють чи заважають прояву емпатії; проникаюча здібність емпатії та ідентифікація як механізм емпатії.

Отримані результати представлені на рис. 2. Як видно з рисунка, за даною методикою високий рівень емпатії не був визначений у жодній групі. Щодо групи А (практична психологія) то більшість студентів (56 %) мають занижений рівень, 25 % середній і 19 % зовсім низький.

У групі В (музичне мистецтво) середній та занижений рівень мають 44,5 % та 55,5 % відповідно. Респондентів з низьким рівнем емпатійних здібностей у цій групі не виявлено. Що ж до третьої групи (математика), то в ній більшість має занижений рівень 73,4 % і однакова кількість по 2 чоловіка (13,3 %) мають середній та низький рівень.

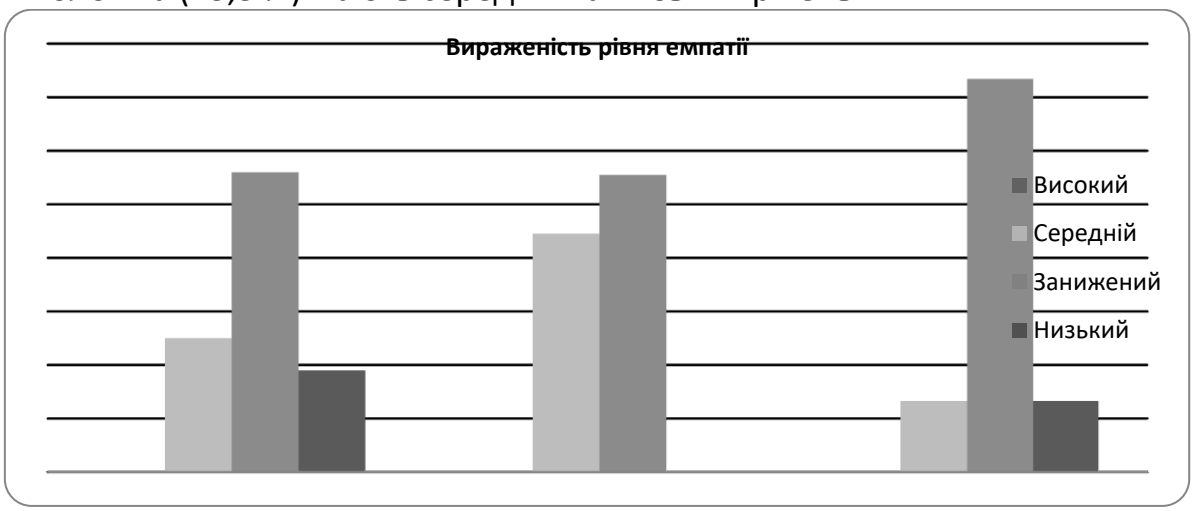


Рис 2. Показники ступеню прояву загального рівня емпатії (%) у групах А, В, С (за методикою В. Бойка)

Отримані результати дозволили більш ґрунтовно розібратися в проявах структурних компонентів емпатії, аналіз яких дозволив скласти табл. 1.

Було з’ясовано, що високі показники за окремими структурними компонентами в респондентів проявлялась, але їх сумарна кількість не дозволила підняти загальний рівень емпатії. Тож проаналізуємо їх.

Першим структурним компонентом є раціональний. Як видно з табл. 1, високі показники ми спостерігаємо у 25 % студентів групи А і 26,6 % у студентів групи С. Це означає високий рівень спрямованості уваги, сприймання та мислення емпатуючого на іншу людину – її стан, проблему, поведінку. Більшість респондентів отримали середні показники: 56 % група А і 66,6 % групи В и С. Ці досліджувані також використовують у спілкуванні раціональний канал, але провідним для них є інший.

Таблиця 1

Показники рівнів розвитку компонентів емпатії (%)
(за методикою В. Бойка)

N=49

Рівень	РКЕ	ЕКЕ	ІКЕ	Установки	Проникаюча здібність	Ідентифікація
Група А						
Високий	25	37	13	13	-	13
Середній	56	50	56	63	56	43,5
Низький	19	13	32	25	44	43,5
Група В						
Високий	-	55,5	44,4	11,2	22,2	5,5
Середній	66,6	33,3	50	44,4	44,5	55,5
Низький	33,4	11,2	5,6	44,4	33,3	39
Група С						
Високий	26,6	-	-	33,3	-	13,3
Середній	66,6	60	40	53,3	46,6	46,6
Низький	6,6	40	60	13,4	53,4	40

Слід зазначити, що в раціональному каналі не слід відшукувати жорстку логіку чи мотивацію зацікавленості іншим. Як правило, партнер приваблює усвідомленим існуванням, що дозволяє емпатуючому неупереджено виявляти його сутність. Щодо низьких показників, то їх відсоток поділений між групами таким чином: група А – 19 %, група В – 33,4 %, група С – 6,6 %. Отже, найвищий ступінь прояву раціональної складової емпатії ми спостерігаємо в групі С, а найбільш виражені низькі показники – у групі В.

Наступним для аналізу був обраний емоційний канал емпатії. Найбільш виражений рівень прояву даної здібності ми спостерігаємо в групі В – 55,5 % респондентів; потім цей канал проявляється у групі А – 37 %, і, як видно з таблиці, у групі С високий рівень взагалі відсутній. Отже, високий рівень прояву емоційного каналу емпатії характеризує людей як здібних входити в емоційний резонанс з оточуючими – співпереживати, співчувати. Висока емоційна чуйність стає засобом розуміння внутрішнього світу іншого, можливістю прогнозувати його поведінку й ефективно впливати. Саме високий рівень співчуття та співпереживання виконує роль провідника від того, хто проявляє емпатію до того, на кого спрямована емпатія і назад.

Суттєво в даній виборці представлений середній рівень прояву емоційного каналу емпатії. Він спостерігається у 50 % респондентів-психологів, 33,3 % – музикантів та 60 % студентів математиків. Ці респонденти мають досвід співпереживання, співчування, але при розумінні інших він у них поєднується з іншими засобами пізнання. Щодо низького рівня прояву емоційного каналу емпатія, то більшість (40 %) представлено в групі С і 13 % та 11,2 % – у групах А і В відповідно. Тобто для

цієї вибірки даний канал не є провідним і для розуміння поведінкових проявів інших людей використовуються інші компоненти емпатії.

Розкриваючи мету нашого дослідження, вважаємо за необхідне розглянути й третій – інтуїтивний канал. Отже, з табл. 1 видно, що інтуїтивний канал найбільш яскраво виражений у групі В – у студентів-майбутніх учителів музичного мистецтва – 44,4 %. На другому місці – 13 %, респонденти групи А (практичні психологи). Щодо досліджкваних групи С, то високий рівень знову не представлений. Високі бальні оцінки за даною шкалою характеризують респондентів як таких, що здібні бачити поведінку партнера, діяти в умовах дифіцита інформації, спиратися на досвід, що знаходиться в підсвідомому. Слід зазначити, що саме інтуїція менш за все залежить від оцінкових стереопитів, ніж усвідомлене сприйняття партнерів.

Середній рівень був виявлений у всіх групах респондентів: 56 % у групі «психологів»; 50 % у групі «музикантів»; і 40 % у групі «математиків». У загальній кількості це 26 осіб (53,5 %). Отже, можна сказати, що більшість виборки досліджуваних мають здібності орієнтуватися й діяти в умовах дифіциту часу і швидко розуміти партнера зі спілкуваня. Для майбутніх педагогічних працівників і взагалі людей, які обрали професію в системі «люлина-людина» такі результати є хорошим показником професійної придатності.

Низькі показники за даною шкалою найбільш виражені в групі С – 60 %, потім у групі А – 32 % досліджуваних цієї групи й лише 5,6 % групи В. Тож вони залежать від існуючих стереотипів, не мають, або не вміють спиратися на власний досвід, їм складно діяти в умовах браку інформації. Але в розумінні інших вони спираються на раціональний чи емоційних канали емпатії.

Щодо інших каналів прояву емпатії, то тут слід зазначити наступне (див. табл. 1):

- наявність установок, що сприяють чи заважають проявам емпатії на високому й середньому рівні найбільше представлена в групі С (33,3 % і 53,3 % відсотки відповідно). А в більшості респондентів груп А і В вони (установки) проявляються на середньому та низькому рівнях і це є добрим показником, адже подібні установки різко обмежують діапазон емоційної чуйності й емпатичного сприйняття. Саме вони можуть стримувати прояви вищезазначених каналів емпатії, унаслідок чого людина прагне уникати особистих контактів, переконує себе спокійно ставитися до проблем оточуючих;
- проникаючу здібність в емпатії розглядають як важливу комунікативну властивість особистості, що дозволяє створювати атмосферу відкритості, довіри, добросердя. Виходячи з отриманих результатів, можемо зазначити, що тільтки у 22,2 % студентів-музикантів наявний високий рівень зазначеної здібності. 56 % групи А, 46,6 % групи В і 44,4 %

групи С мають за даною шкалою середні показники. Це теж є гарним показником розуміння інших людей і важливою здатністю сприяти інформаційно-енергетичному обміну в стосунках;

- останьою, за даною методикою, неодмінною умовою успішної емпатії є ідентифікація. Більшість респондентів виявили середній рівень: 43 % – група А; 55 % – група В; 46 % – група С і низький рівень: 44 % – група А; 39 % – група В; 40 % група – С. Високий рівень ідентифікації мають 5 % респондентів групи В і по 13 % досліджуваних груп А і С. Слід зазначити, що саме останні найбільш схильні до емоційного вигорання, наслідування. Тому найбільш бажаним за цим критерієм є середній рівень розвитку ідентифікації, тобто адекватне вміння поставити себе на місце партнера.

Отже, методика В. В. Бойко виявилася дуже інформаційною для нашого дослідження й дозволила виявити рівні прояву емпатії в різних групах респондентів.

Для достовірності отриманих результатів нами був використаний коефіцієнт кореляції Спірмена, за допомогою показників між якими був виявлений прямий зв'язок, наведений в табл. 2.

Таблиця 2

Показники коефіцієнту кореляції за параметрами психодіагностичних методик

№п	Шкали	Значення коефіцієнта, r
1.	Фактор С та раціональний канал емпатії	-0,443**
2.	Фактор Q_1 та інтуїтивний канал емпатії	0,292*
3.	Фактор С та проникаюча здібність емпатії	0,431**
4.	Фактор М та інтуїтивний канал емпатії	0,358*

Примітка: ** Кореляція значима на рівні 0.01 (2-сторон.).

* Кореляція значима на рівні 0.05 (2-сторон.).

Отримані показники свідчать про те, що був виявлений прямий взаємозв'язок на рівні статистичної значущості *p*=0.01 між показниками фактору С та рівнем проникаючої здібності емпатії. Отже, спокійні, зрілі, упевнені, чуттєво постійні особи, які не бояться складних ситуацій, емоційно стійкі, мають високий рівень розвитку важливої комунікативної властивості людини, що дозволяє створювати атмосферу відкритості, довірливості, задушевності.

Також був виявлений обернений взаємозв'язок на рівні статистичної значущості *p*=0.01 між показниками за фактором С (емоціональна стійкість) та раціональним каналом емпатії. Таким чином, спокійні, зрілі, впевнені, чуттєво постійні особи, які не бояться складних ситуацій, мають низький рівень спрямованості уваги, сприймання й мислення особи на сутність будь-якої іншої людини – на її стан, проблеми, поведінку.

Крім того, був виявлений прямий зв'язок на рівні статистичної значущості *p*=0.05 між наступними показниками:

- фактор Q_1 (консерватизм – радикалізм) та інтуїтивний канал емпатії. Тобто особи, у яких високий рівень інтелектуальних інтересів, які мають сумніви, проявляють аналітичне мислення, прагнуть переглянути існуючі принципи, мають схильність до експериментування та нововведень, також мають високий рівень здатності бачити поведінку партнерів;
- фактор М (практичність – розвинена уява) та інтуїтивний канал емпатії. Це дозволяє зробити висновок – особи занурені в себе, які цікавиться наукою, теорією, сенсом життя, у яких багата уява, мають високий рівень здатності бачити поведінку партнерів, діяти в умовах браку об'єктивної інформації про них, спираючись на досвід, що зберігається в підсвідомості.

Таким чином, результати порівняльного аналізу свідчать про статистично значущі відмінності між групами за такими шкалами:

1) на рівні статистичної значущості p=0,01: фактор А, фактор В, фактор І, фактор L, емоційний канал емпатії, інтуїтивний канал емпатії;

2) на рівні статистичної значущості p=0,05: фактор Q_1, раціональний канал емпатії, проникаюча здібність, рівнем емпатії (за методикою В. Бойко).

Отже, у результаті дослідження було з'ясовано, що у представників творчих професій ступень вираженості інтуїтивного та емоційного каналів емпатії є вищим.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Наше дослідження показало, що на рівні статистичної значущості існує різниця у представників різних педагогчних спеціалізацій у таких особистісних рисах, як замкнутість – товариськість; ригидність мислення – абстрактність мислення; жорсткість – чуттєвість, довірливість – підозрілість. Щодо проявів різних компонентів емпатії, то суттєва різниця між групами студентів також існує, однак загальний рівень розвитку емпатії дозволяє стверджувати, що більшість студентів мають необхідний рівень розвитку емпатії, який доволить їм реалізувати свій творчий потенціал у професіях типу «людина-людина». Однак для запобігання емоційного вигорання та інших професійних деформацій важливим є гармонійний розвиток усіх компонентів емпатії.

Отже, результати освоєння теоретичних знань та аналізу практичних здобутків дозволяють стверджувати, що емпатія є не тільки необхідною, але й досить складною навичкою педагогічної та творчої діяльності. Тож важливим залишається питання розробки технологій розвитку всіх структурних компонентів емпатії та їх опанування в умовах збільшення відсотку часу, що надається для самостійної підготовки студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Басин Е. Я. Творчество и эмпатия / Е. Я. Басин. // Вопросы философии. – 1987. – № 2. – С. 54–66.

2. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении : взгляд на себя и на других [Электронный ресурс] / В. В. Бойко // Информационно-издательский дом «Филинъ». – 1996. – Режим доступа :

http://www.psyliterature.narod.ru/Library/PDF/389.pdf.

3. Капустина А. Н. Многофакторная личностная методика Р. Кеттела / А. Н. Капустина – СПб. : «Речь», 2001. – 112 с. – С. 96–97.

4. Качунас Р. Основы психологического консультирования / Римас Качунас [пер. с литовского]. – М. : Академический проект. – 240 с.

5. Матюх Т. М. Емпатія як трансестетичний феномен : дис. на здобуття наук. ступеня кандидата філос. наук : спец. 09.00.08 – естетика / Т. М. Матюх. – Рівне., 2016. – 201 с.

6. Мэй Р. Искусство психологического консультирования / Ролло Мэй. – М. : Независимая фирма «Класс», 1994. – 144 с.

REFERENCES

1. Basin, E. Ya. (1987). Tvorchestvo i empatiia [Creativity and Empathy]. *Voprosy filosofii, 2,* 54–66.

2. Boiko, V. V. *Enerhiia emotsii v obshchenii: vzhliad na sebia i na druhikh [Energy of Emotions in Communication].* Retrieved from: http://www.psyliterature.narod.ru/Library/PDF/389.pdf.

3. Kapustina, A. N. (2011). *Mnohofaktornaia lichnostnaia metodika R. Kettela [Multifactorial Personality Methodology of R. Kettel]*. SPb.: "Rech".

4. Kashynas, R. *Osnovy psikholohicheskoho konsultirovaniia [The Basics of Psychological Consultancy]*. M.: Akademicheskii proekt.

5. Matiukh, T. M. *Empatia yak transestetichnyi fenomen [Empathy as a Trans Esthetic Phenomenon].* Rivne.

6. Mey, R. (1994). *Iskustvo psicholohicheskoho konsultirovaniia [The Art of Psychological Consultancy]*. M.: Nezavisimyi firma "Klass".

РЕЗЮМЕ

Дворниченко Лариса. Определение особенностей эмпатии у студентов творческих профессий.

В статье приведены результаты исследования особенностей проявления эмпатии студентов творческих профессий. Акцентируется внимание на актуальности изучения феномена эмпатии как универсальной способности, что позволяет не только успешно осваивать творческие специальности, но и лучше адаптироваться в обществе знаний. Показано, что существуют статистически значимые различия в проявлении компонентов эмпатии у представителей разных педагогических специальностей. Установлено также, что существует взаимосвязь между чертами личности и уровнем развития эмпатии. Подчеркивается необходимость разработок психологических технологий развития эмпатии и их включение в процесс подготовки студентов педагогического вуза.

***Ключевые слова**: эмпатия, рациональный, эмоциональный и интуитивный каналы эмпатии, «Я»-образ, воображаемое «Я», творческие профессии.*

SUMMARY

Dvornichenko Larisa. Determination of features of empathy of the students of creative professions.

The article is devoted to investigation of features of manifestation of empathy in students of creative professions. Attention is focused on the relevance of studying of the phenomenon of empathy as a universal ability not only to successful mastering of the creative professions, but also to better adaption to the knowledge society.

The analysis of literature has shown that studying the phenomenon of empathy has a long history. The attempts to reveal the notion of empathy go back in time to antique philosophers and they are still relevant in the modern conditions.

The phenomenon of empathy plays a key role in understanding the world by a person, in effective interaction of the pedagogical process, psychological and psychiatrical help, as well as in making the work of Arts. The psychological teaching of the specialists of the mentioned directions is mostly aimed at academic knowledge and is almost left behind the practical skills.

The aim of the article is to tackle the peculiarities of empathy manifestations among the students of creative professions.

It has been shown that empathy has cathartic properties in the process of psychological support and the perception of works of art. The fact that a certain level of empathy belongs to the students of pedagogical university what is proven by empirical research has been emphasized. But there are statistically significant differences in the manifestation of empathy components among students of different pedagogical fields. It has been proved, that the activity of psychologist-consultant is creatively determined.

Statistically significant correlation between intuitive channel of empathy and such personal traits as conservatism – radicalism and practicality – imagination, rational channel and emotional resistance has been shown. There is correlation between emotional channel of empathy and such characteristics as sociability, sensitivity, trust and goodwill. It has been found out, that the students of creative specialization differ from other students of pedagogical training areas by more distinctive intuitive and emotional channels of empathy.

The results of mastering of the theoretical knowledge and practical analysis of achievements argue to suggest empathy to be not only necessary but a very difficult skill for educational and creative activities.

Key words: *empathy, rational, emotional and intuitive channels of empathy, self-image, self-imaginary, creative professions.*

УДК 378.14

Тетяна Ємельянова
Харківський національний
автомобільно-дорожній університет
ORCID ID 0000-0001-7451-8193
DOI 10.24139/2312-5993/2017.02/069-079

ПРО МЕХАНІЗМ МЕТАКОГНІТИВНОГО РОЗВИТКУ ЗДІБНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ В ПРОЦЕСІ МАТЕМАТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті досліджуються механізми розвитку когнітивного й метакогнітивного пізнавального простору в межах сучасного розуміння моделювання функціональних властивостей нейронних мереж. Передбачається, що в нейронній структурі редагуються і зберігаються образи статичних подій та просторово-часових динамічних ситуацій у вигляді семантичних зв'язків та мереж.

Вивчаються механізми формування семантичних зв'язків і мереж, які відтворюють у процесі мислення «хаотично» виникаючі образи й ситуації. Автор вважає, що механізм запускає нейронна мережа з хаотичними нейронами. Роль хаотичних нейронів зводиться до виділення певного контексту з одного семантичного зв'язку і його конкатенації з іншим. Автор обґрунтовує висновок, що подібний процес у динамічних семантичних мережах призводить до несподіваних просторово-часових образів. Процес виникнення несподіваних статичних образів можна пов'язати з навчанням метанавичкам, виникнення несподіваних просторово-часових ситуацій пов'язується з механізмом метапізнання. Поява в процесах мислення елементів метапізнання стимулює пізнавальну систему особистості до подальшого розвитку, розвитку здібностей, підвищення математичної та професійної культури.

Ключові слова: *когнітивний і метакогнітивний простір, статичні і динамічні семантичні зв'язки, нейронна мережа, хаотичний нейрон.*

Постановка проблеми. Проблема формування здібностей особистості в освітньому просторі вищої школи, будучи міждисциплінарною, одночасно визначає напрям розвитку системи неперервної професійної освіти. Вивчення цієї проблеми з метою детального осмислення механізму когнітивного й метакогнітивного розвитку здібностей особистості в контексті фундаменталізації вищої освіти забезпечить якісний стрибок математичної та професійної культури і стане однією зі стратегічних складових модернізації математичної підготовки в системі триступеневої вищої освіти.

Становить інтерес визначення особливостей механізмів розвитку когнітивних і метакогнітивних здібностей. Дослідження механізмів конструювання когнітивного й метакогнитивного пізнавального простору проведено в межах сучасних поглядів із моделювання функціональних властивостей нейронних мереж. Ця інформація дозволить відповісти на питання про напрями, принципи формування, характеристики когнітивних і метакогнітивних функцій мислення та розвитку здібностей особистості в процесі математичної підготовки в системі вищої освіти.

Аналіз актуальних досліджень. Сучасною парадигмою системи освіти є компетентнісний підхід до навчання, який здатний вирішити завдання з розвитку здібностей особистості: здібностей до продуктивної діяльності в сучасному суспільстві, здатності до «метазнання» як здатності до використання накопичених знань для придбання нових знань, і, відповідно, здатності до інноваційної діяльності [13, 154].

Опубліковано багато робіт із дослідження функцій і механізмів когнітивних здібностей, автори яких пропонують різні моделі функціонування нейронних мереж штучного інтелекту й нейронних мереж біологічних систем [1, 99; 6, 28; 7; 12]. Їх автори пропонують нейронні мережеві моделі когнітивних функцій, моделі семантичних мереж, які відтворюють образи динамічних і статичних інформаційних потоків. У силу надзвичайної складності функціонування нейронних мереж, відповідальних за процеси мислення, у цих моделях обговорено окремі аспекті роботи нейронних мереж. У роботі [7] здійснено огляд моделей нейронів і нейронних архітектур. Результати введення в мережеві структури хаотичних нейронів дискутуються в роботах [2; 14].

Можливості розумової діяльності, здібності особистості відображають характеристики пізнавального простору особистості, визначеного когнітивним і метакогнітивним потенціалом. Доведено, що вдосконалення когнітивних процесів під час постійної планомірної навчальної діяльності є можливим, що в результаті навчального процесу підвищується ефективність когнітивного потенціалу розумової діяльності, відповідно, здібностей

особистості [9; 4, 183; 5, 74]. У роботі [3, 150] визначено особливості структурних компонентів механізму розвитку когнітивних здібностей студентів у системі неперервної математичної освіти.

Метою статті є психолого-педагогічне висвітлення проблеми визначення механізму когнітивного й метакогнітивного розвитку здібностей студентів на базовому математичному рівні вищої освіти, дослідження когнітивних і метакогнітивних функцій мислення в межах сучасних підходів до модулювання нейронної мережевої системи.

Методом дослідження є системний підхід із елементами структурного аналізу до моделювання нейронних семантичних мереж когнітивних і метакогнітивних функцій, які відтворюють образи динамічних і статичних інформаційних потоків.

Виклад основного матеріалу. У контексті когнітивного підходу до розвитку особистості вводиться поняття когнітивної системи особистості. Сукупність властивостей цієї системи, що проявляються у процесі її функціонування, трактується як пізнавальні здібності особистості. У пізнавальній системі діють функціональні й операційні механізми. Для розвитку операційних механізмів потрібен певний рівень функціонального розвитку. У свою чергу розвиток операційних механізмів переводить у нову фазу розвитку функціональні механізми, що підвищує їх можливості [8, 19–20].

Функціонування такої складної системи полягає як у забезпеченні, так і в саморегуляції когнітивного процесу. До недавнього часу вважали, що роль когнітивних процесів полягає тільки в переробці інформації. Сучасний погляд на пізнавальний процес зазначає в ньому важливу роль процесів самоконтролю й саморегулювання – метакогнітивних процесів. Більшість психологів висловлюють думку, що когнітивні процеси відповідальні за пізнавальний процес, метакогнітивні процеси обумовлюють здатність «переглядати» й «відстежувати» хід когнітивної діяльності. Автор однієї зі статей із метакогнітивної психології визначає метакогнітивні процеси як «процессы, которые направлены на контроль и регуляцию познания» [13, 153].

Метапізнання здійснюється в декількох напрямах. На наш погляд, головними є: формування знання про власні можливості й обмеженість свого пізнавального ресурсу і контроль власної інтелектуальної діяльності. Контроль може бути забезпечений тільки «собственными интеллектуальными, ранее приобретенными, способностями планирования деятельности (цели), определения средств достижения (цели) и последовательности собственных действий» [8, 155].

Пізнавальний простір особистості – простір когнітивних і метакогнітивних функцій пам’яті. Будемо розглядати організацію цього простору з позицій

нейронної парадигми побудови мережної системи, яка характерна структурам нервової системи, що містить нейрони (нервові клітини).

У силу багатомодальності каналів отримання інформації нейронні мережі характеризуються паралельною обробкою інформації в різних елементах мережі. Кожен сенсорний канал формує потік інформації, який, вступаючи в мережеву систему, паралельно обробляється. Відомо [11], що «сложность предварительной обработки в разных сенсорах у человека различна. Наиболее простой является обработка информации от поверхности кожи, сложнее – обработка слуховой информации, еще сложнее – обработка зрительной информации в сетчатке». Розпаралелювання потоків відповідає оптимізації й підвищенню якості обробки інформації.

Нейронні мережі відрізняються асоціативністю, відновлюванням цілого образу предмета за його фрагментами. Когнітивні функції пам'яті об'єднані в систему, яка «редагує» інформацію, що надходить за принципом асоціацій, короткочасних і довготривалих, більш або менш стійких асоціацій за суміжністю, подібністю, контрастом, тимчасовою і просторовою близькістю. Психолого-педагогічне співтовариство висловлює думку про те, що «асоціативна пам'ять є субстратом всіх творчих здібностей людини» [11]. У силу властивості асоціативності довготривала пам'ять «редагує», «очищає» від повторів інформацію, що надійшла. Властивість асоціативності важлива при обробці «нечіткої» інформації, при розпізнанні образу за окремим фрагментом.

Нейронні мережі характеризуються адаптивністю: мережа може видозмінювати свою структуру, пристосовує її до виконання конкретної задачі. Вивчаючи когнітивний простір нейронної мережі, автор [10, 15] відзначає єдність стійкості й мінливості системи, а реакцію системи на зовнішнє джерело представляє таким чином. Взаємодія системи з джерелом проектується на всі елементи мережі так, що в кожному елементі відображається сукупністю проекцій взаємодії. Сталий стан системи порушується, починається процес оптимізації системи. У результаті елементи системи або відновлюють попередній стан, або переходять у новий стійкий стан. Система перебудовується, знаходячи новий стан, відповідно, розширюється її когнітивний простір: нейронна система адаптувалася до нових умов. Динаміка мережі визначається правилами зміни станів її елементів (нейронів) і формування їх зв'язків.

Для детального вивчення механізмів формування й розвитку когнітивних і метакогнітивних здібностей особистості необхідно звернутися до структури довготривалої пам'яті когнітивного простору. Нейронна мережа когнітивного простору представляється кількома підсистемами, які тісно пов'язані між собою, але функціонально розрізняються. Розглянемо модель довготривалої пам'яті у вигляді двокомпонентної структури, сформованої двома підмережами, в одній із яких зберігаються образи

подій, в іншій – образи подій зі зв'язками між ними у вигляді цілих ситуацій. У кожній структурі реалізуються процеси: обробка і зберігання інформації. Функціонування кожної підмережі відбувається за принципом асоціативного розпізнання образу [7].

У нейронній мережі обробка та зберігання інформації у вигляді набору образів формує «словники» образів подій редагованих вхідних потоків [11]. Нехай на вхід мережі надходить сигнал, відповідний певному образу. Між нейронами мережі встановлюються зв'язки, які відповідають цьому образу. При повторній подачі нейрони мережі сприймуть сигнал у вигляді того самого образу, але встановлені зв'язки, їх ваги, багаторазово посиляться. Вибудовується семантичний зв'язок, що характеризується певним потенціалом активації. Для вибудуваного зв'язку поріг активації знижується. Тому, якщо на вхід мережі надійде трохи змінений сигнал, відновлюється багаторазово повторений образ. Якщо на вхід мережі надійде сильно змінений сигнал, то в результаті асоціативності нейронної мережі з'явиться не тільки «запам'ятований» образ, але й декілька «помилкових» образів. Вибудовуються семантичні зв'язки для кожного з них із різними вагами, із різними потенціалами активації. Таким чином, у довготривалу пам'ять додається нова інформація, когнітивний простір розширюється, підвищується когнітивний потенціал структури.

Численні семантичні зв'язки образів подій переплітаються, утворюючи рівневу структуру, побудовану за ієрархічним принципом. До певного рівня належать семантичні зв'язки образів, що мають загальну ознаку. Більш високий рівень містить семантичні зв'язки конструкту правил для образів більш низького рівня. Можна помітити, що нейронна підмережа образів подій характеризується як «статичне» різноманіття, оскільки є «словником» образів подій.

Багаторівнева конструкція «словника» образів подій певної дисципліни аналогічна аксіоматичній побудові теорії й відображає вищу форму організації знання. Нижчий рівень – рівень основних понять, образів, символів; більш високий рівень – рівень відносин між поняттями, мов символів; наступний рівень – рівень об'єктів, визначених через прості, що знаходяться на нижчих рівнях; .... ; нагорі цієї піраміди знаходяться рівні процедурного й функціонального знання.

У нейронній мережі обробки і зберігання образів подій зі зв'язками у вигляді цілих ситуацій зберігається редагована інформація про просторово-часові зв'язки подій. Тому збережена інформація має ознаки належності «динамічному» різноманіттю. Семантичні зв'язки цієї системи містять інформацію про просторово-часові зв'язки подій. Редагування та зберігання просторово-часової інформації про подію, що надходить у цю систему, проаналізуємо в контексті структурно-функціонального підходу до функціонування нейронної мережі. У певний момент у систему надходить

просторовий образ вхідного сигналу. У мережі встановлюються зв'язки, які відповідають цьому образу. Вибудовується семантичний зв'язок, що характеризується певним потенціалом активації.

У наступний момент установлюється семантичний зв'язок зі своїм потенціалом активації, що відповідає наступному образу, але однозначно пов'язаний із попереднім. Формується впорядкована послідовність образів подій, формується семантична мережа, яка відповідає просторово-часовому сигналу. При повторній появі сигналу система активізує вибудувану семантичну мережу, причому зв'язки в цій мережі, їх ваги, багаторазово посиляться. Якщо на вхід такої системи надійде сильно змінений просторово-часовий образ, то в силу асоціативності в нейронній мережі вибудовується не тільки образ «запам'ятованої» ситуації, але й кілька образів ситуацій – «химер». Семантичні мережі образів кожної ситуації мають різні ваги, різні потенціали активації. Численні семантичні мережі, які відтворюють просторово-часові образи подій, у «динамічному різноманітті» переплітаються, утворюючи динамічну багаторівневу ієрархічну структуру з ознаками гетерархічності.

Нас цікавлять механізми мислення, відповідальні за розв'язання задач, алгоритми яких не містяться в довготривалій пам'яті. Прикладом таких процесів можуть бути процеси, що забезпечують саморегуляцію діяльності особистості: вироблення тактики і стратегії, оцінку власної інтелектуальної діяльності. Існує багато моделей механізмів побудови динамічних інтелектуальних алгоритмів [2, 58]. Скористаємося ідеями, закладеними в модель хаотичної мережі Айхари (K. Aihara) [2, 58].

Останнім часом з'являються роботи, автори яких показують, що складні біологічні системи неможливо описати через неперервні хаотичні зміни параметрів таких систем у фазовому просторі станів. Подібна динаміка характерна для нейронних мереж мозку та їх елементів – нейронів. Робиться висновок, що елементи такої системи, як і сама система, знаходяться в постійному динамічному хаосі, їх будь-яка фазова траєкторія неповторна. У межах цієї парадигми [6, 29] збудовано модель хаотичного нейрона, який безперервно змінює конфігурацію своєї активності. Його активність хаотична, але обмежена. У фазовому просторі в системі координат: «величина потенціалу активації» – «швидкість його зміни», стани нейрона знаходяться в обмеженій області, квазіаттракторі. У межах теорії хаосу рух нейрона в певному обсязі фазового простору трактується як самоорганізація в межах квазіаттрактора [6, 30].

Модель хаотичної мережі Айхари – модель нейронної асоціативної мережі з додаванням хаотичних нейронів. У цій моделі хаотичні й нехаотичні нейрони відрізняються значеннями параметрів загасання зв'язків і сили пригнічення активності нейронів (рефрактерністю). Роль хаотичних нейронів зводиться до виділення певного контексту (ланки, що

несе певний сенс, чи алгоритм) з одного семантичного зв'язку і його конкатенації (зчеплення) з іншим семантичним зв'язком. Подібний процес зі статичними семантичними зв'язками призводить до семантичних зв'язків, що відтворюють нові образи подій, які не можуть бути сформовані за законами асоціативності й адаптивності процесів мислення.

Розглянемо динамічні семантичні мережі, що відтворюють образи просторово-часових подій. Нехай хаотичні нейрони мережі знаходяться у вигляді окремих елементів або кластерних об'єднань. Вони генерують не тільки контексти ланок певної семантичної мережі з подальшою конкатенацією в іншу мережу, але і впливають на мережі так, щоб змінювалася або певним чином коректувалася послідовність семантичних зв'язків просторово-часової події. У результаті може з'явитися семантична зв'язка-мережа, що відтворює нову динамічну подію.

Довготривала пам'ять поповнюється новою інформацією динамічного характеру, механізм формування якої має в собі принципи побудови хаотичних систем, що самоорганізуються. Таким чином, у результатах процесу мислення можна відзначити елементи непередбачуваності. Динамічний характер інформації з елементами непередбачуваності в довготривалій пам'яті надає пізнавальному процесу особистості ознаки метакогнітивної діяльності. У статичному інформаційному потоці, збереженому в довготривалій пам'яті як «словник» знань, вплив хаотичних тенденцій призводить до формування метанавичок мислення. Процес виникнення несподіваних статичних образів призводить до навчання метанавичкам, виникнення несподіваних просторово-часових ситуацій пов'язано з механізмом метапізнання.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Поява в процесах мислення елементів метапізнання стимулює пізнавальну систему особистості до подальшого розвитку, розвитку здібностей, підвищення математичної та професійної культури.

Для створення системи сприятливих умов для розвитку здібностей особистості необхідно детально вивчити когнітивні й метакогнітивні механізми довготривалої пам'яті. Нейромережева концепція пізнавального процесу наближає до розуміння природи і організації таких механізмів. Інтерес становить вплив механізму хаотичності динамічних процесів мислення на такі складові здібностей особистості, як креативність, здатність до навчання, інтелект.

ЛІТЕРАТУРА

1. Александров Ю. А. Психологическое и физиологическое : континуальность и/или дискретность? / Ю. И. Александров, Е. А. Сергиенко // Психологический журнал. – 2003. – Том 24, № 6. – С. 98–109.

2. Бендерская Е. Н. Хаотические модели гиппокампа в задачах распознания динамических образов / Е. Н. Бендерская, А. О. Перешеин // Научно-технические

ведомости СПб ГПУ. Информатика. Телекоммуникация. Управление. – 2015. – Вып. 6 (234). – С. 56–69.

3. Ємельянова Т. В. Структурні компоненти механізмів розвитку здібностей студентів в системі неперервної математичної освіти / Т. В. Ємельянова // Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології. – 2016. – № 7 (61). – С.143–153.

4. Ємельянова Т. В. Зміст і особливості системи контролю та оцінювання ступеню розвитку здібностей студентів технічного ВНЗ / Т. В. Ємельянова // Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології. – 2015. – № 6 (50). – С. 179–188.

5. Ємельянова Т. В. Про проблему розвитку пізнавальних здібностей студентів в сучасному технічному університеті / Т. В. Ємельянова // Гуманітарний Вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Г. Сковороди» : збірник наукових праць. – Переяслав-Хмельницький, 2015. – Вип. 37. – Психологія. – С. 69–76.

6. Еськов В. М. Медицина и теория хаоса в описании единичного и случайного / В. М. Еськов, В. В. Еськов, Л. Б. Джумагалиева, С. В. Гудкова // Вестник медицинских технологий. – 2014. – Т. 21. – № 3. – С. 27–34.

7. Карпенко М. П. Нейросетевое моделирование когнитивных функций мозга : обзор основных идей / А. Т. Терехин, Е. В. Будилова, Л. М. Качалова // Психологические исследования : электронный журнал. – 2009. – № 2 (4).

8. Карпов А. А. Общие способности в структуре метакогнитивных качеств личности : монография / А. А. Карпов ; Ярославский госуниверситет им. П. Г. Демидова. – Ярославль : Изд-во Яр.ГУ, 2014. – 272 с.

9. Качество высшего образования / под редакцией М. П. Карпенко. – М. : Изд-во СГУ, 2012. – 291 с.

10. Тельнова Н. А. Основные принципы синергетики и их метадологическое значение / Н. А. Тельнова // Вестник Волгоградского университета. Серия 7 : философия, социология и социальные технологии. – 2006. – Вып. 5. – С. 14–20.

11. Харламов А. А. Нейросетевая среда (нейроморфная ассоциативная память) для преодоления информационной сложности / А. А. Харламов, Т. В. Ермоленко. – Режим доступа :

http://spkurdyumov.ru/networks/nejrosetevaya-sreda-nejromorfnaya-associativnaya-pamyat-dlya-preodoleniya-informacionnoj-slozhnosti

12. Ходашинский И. А. Модели статических искусственных нейронов : обзор / И. А. Ходашинский, Н. Д. Малютин // Доклады ТУСУР. Управление, вычислительная техника и информатика. – 2015. – № 2 (36). – С. 100–107.

13. Чернакова Т. Е. Метакогнитивная психология : проблема предмета исследования / Т. Е. Чернакова // Вестник Северного Арктического федерального университета. Серия : Гуманитарные и социальные науки. – 2011. – № 3. – С. 153–158.

REFERENCES

1. Aleksandrov, Yu. A., Serhiienko, E. A. (2003). Psikholohicheskoie i fiziolohicheskoie: kontinualnost i/ili diskretnost? [Psychological and physiological: continuity and/or discreteness?]. *Psikholohicheskii zhurnal*, *vol. 24, issue 6,* 98–109. [In Russian].

2. Benderskaia, E. N., Pereshein, A. O. (2015). Khaoticheskiie modeli hippokampa v zadachakh raspoznaniia dinamicheskikh obrazov [A chaotic model of hippocampus in tasks of recognition of dynamic images]. *Nauchno-tekhnicheskiie vedomosti. SPb GPU, 6 (234),* 56–69. [In Russian].

3. Yemelianova, T. V. (2016). Strukturni komponenty mekhanizmiv rozvytku zdibnostei studentiv v systemi neperervnoi matematychnoi osvity [The structural

components of the mechanisms of the development of the students' abilities in the system of continuous mathematical education] *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii: Zbirnyk naukovykh prats, 7 (61),* 143–153.

4. Yemelianova, T. V. (2015). Zmist i osoblyvosti systemy kontroliu ta otsiniuvannia stupeniu rozvytku zdibnostei studentiv tekhnichnoho VNZ [The contents and features of the system of monitoring and evaluation of the degree of development of abilities of students of technical universities]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii, 6 (50), 179–188.*

5. Yemelianova, T. V. (2015). Pro problemu rozvytku piznavalnykh zdibnostei studentiv v suchasnomu tekhnichnomu universyteti [On the problem of development of students' cognitive abilities in the modern technical University]. *Humanitarnyi Visnyk DVNZ "Pereiaslav-Khmelnytskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet im. H. Skovorody". Psykholohyia, 37,* 69–76.

6. Eskov, V. M., Eskov, V. V., Dzhumahaliieva, L. B., Hudkova, S. V. (2014). Meditsina i teoriia khaosa v opisanii yedinichnoho i sluchainoho [Medicine and chaos theory in the description of isolated and random]. *Vestnik novykh meditsinskikh tekhnolohii, vol. 21, issue 3,* 27–34. [In Russian].

7. Karpenko, M. P. (2009). Neirosetevoie modelirovaniie kohnitivnykh funktsii mozha: obzor osnovnykh idei [Neural network modeling of cognitive functions of the brain: an overview of the main ideas]. *Psikholohicheskiie issledovaniia, 2 (4).* [In Russian].

8. Karpov, A. A. (2014). *Obshchiie sposobnosti v strukture metakohnitivnykh kachestv lichnosti [General abilities in the structure of the metacognitive qualities of the personality]*. Yaroslavskii Hosuniversitet im. P. H. Demidova, Yaroslavl: Izd-vo YarHU. [In Russian].

9. Karpenko, M. P. (Ed.) (2012). *Kachestvo vyssheho obrazovaniia [The quality of higher education]*. M.: Publishing house SHU. [In Russian].

10. Telnova, N. A. (2006). Osnovnyie printsipy sinerhetiki i ikh metadolohicheskoie znacheniie [The basic principles of synergetics and their metodological value]. *Vestnik Volhohradskoho universiteta. Seriya 7: filosofiia, sotsiolohiia i sotsialnyie tekhnolohii, 5,* 14–20. [In Russian].

11. Kharlamov, A. A. Ermolenko, T. V. *Neirosetevaia sreda (neiromorfnaia assotsiativnaia pamiat) dlia preodoleniia informatsionnoi slozhnosti [Neural network environment (neuromorphic associative memory) to overcome the information complexity]*. Retrieved from: http://spkurdyumov.ru/networks/nejrosetevaya-sreda-nejromorfnaya-associativnaya-pamyat-dlya-preodoleniya-informacionnoj-slozhnosti /.

12. Khodashinskii, Y. A., Maliutin, N. D. (2015). Modeli staticheskikh iskusstvennykh neironov. Obzor [Models of static artificial neurons. Review]. *Doklady TUSUR, 2 (36),* 100–107. [In Russian].

13. Chernokova, T. E. (2011). Metakohnitivnaia psikholohiia: problema predmeta issledovaniia [Cognitive psychology: the problem of the research subject] *Vestnyk Severnoho Arkticheskoho federalnoho universiteta. Seriia: Humanitarnyie i sotsialnyie nauki, 3,* 153–158. [In Russian].

РЕЗЮМЕ

Емельянова Татьяна. О механизме метакогнитивного развития способностей студентов в процессе математической подготовки.

В статье исследуются механизмы развития когнитивного и метакогнитивного познавательного пространства в рамках современного понимания моделирования функциональных свойств нейронных сетей. Предполагается, что в нейронной структуре редактируются и сохраняются образы

статических событий и пространственно-временных динамических ситуаций в виде семантических связей и сетей.

Изучен механизм формирования семантических связей и сетей, которые воспроизводят в процессе мышления «хаотически» возникающие образы и ситуации. Автор полагает, что механизм запускает нейронная сеть с хаотическими нейронами. Роль хаотических нейронов сводится к выделению определенного контекста из одной семантической связи и его конкатенации с другой. Автор обосновывает вывод, что подобный процесс в динамических семантических сетях приводит к неожиданным пространственно-временным образам. Процесс возникновения неожиданных статических образов можно связать с обучением метанавыкам, возникновение неожиданных пространственно-временных ситуаций связывается с механизмом метапознания. Появление в процессах мышления элементов метапознания стимулирует познавательную систему личности к дальнейшему развитию, развитию способностей, повышению математической и профессиональной культуры.

Ключевые слова: *когнитивное и метакогнитивное пространство, статические и динамические связи, нейронная сеть, хаотичный нейрон.*

SUMMARY

Emelyanova Tatyana. About the mechanism of metacognitive development of abilities of the students in the process of mathematical preparation.

Active approach to the cognitive process provides the conditions of cognitive development, cognitive development of the abilities. The article is dedicated to the problem of development of mathematical abilities of students of technical profile in the modern university. It is noted that detailed understanding of the mechanism of cognitive and metacognitive development of students' abilities in the context of increasing mathematical and professional culture is on a par with the strategic components of modernization of the mathematical education in the three-stage system of higher education. The article explores the mechanisms of constructing cognitive and metacognitive space in accordance with modern views of modeling of the functional properties of neural networks. The obtained information will help to answer the question about the mechanisms of information storage and access in the processes of thinking.

The approach to the analysis of complex mechanisms of thinking process, when a neural network is represented by a two-component structure, is grounded. Static image in the form of semantic relations of static images is stored in a static neural structure. Spatio-temporal images in the form of semantic networks of dynamic situations are stored in dynamic neural structure. The mechanism of the formation of static and dynamic semantic networks, in which images and situations in the process of thinking arise chaotically, is studied. The author believes that neural network with chaotic neurons triggers the appearance of chaotic images in the process of thinking. In this model, chaotic and not chaotic neurons have different parameters of interaction and "refractaire". The role of chaotic neurons is reduced to the choice part of the semantic communications and to the merger with other semantic communication. The author concludes that such a process in dynamic semantic networks leads to unexpected spatio-temporal images. The process of the emergence of unexpected static images can be represented as the development of meta-skills; the emergence of the spatio-temporal situations can be linked to the mechanism of metacognition.

The arguments point to the existence in thinking of the mechanism of metacognition, when the unexpected images, new algorithms for solving the problem, the strategy and the tactics of the behavior are formed. The emergence of thinking processes with elements of metacognition stimulates cognitive system of the individual to further development of skills and enhance mathematical and professional culture.

***Key words**: cognitive and metacognitive space, static and dynamic links, neural network, chaotic neuron.*

УДК 378.011.3-051

Вікторія Желанова
Київський університет
імені Бориса Грінченка
ORCID ID 0000-0001-9467-1080
DOI 10.24139/2312-5993/2017.02/079-091

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ВЕРИФІКАЦІЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ТЕХНОЛОГІЇ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ВНЗ

Метою поданої статті є висвітлення механізмів експериментальної верифікації ефективності технології контекстного навчання в освітньому процесі ВНЗ. Дослідження передбачає використання системи теоретичних і емпіричних дослідницьких методів. Розкрито загальну логіку експериментальної роботи, спрямованої на доведення потенціалу технології контекстного навчання щодо формування рефлексивних конструктів майбутнього педагога. Відповідно до критеріїв та показників їх сформованості представлено діагностичний інструментарій для визначення рівня сформованості рефлексивної компетентності, мотиваційної, смислової, суб'єктної сфери майбутнього педагога. Серед перспектив подальших наукових розвідок визначено презентацію результатів діагностики рівня сформованості рефлексивно детермінованих конструктів особистості майбутнього педагога.

***Ключові слова:** експеримент, рефлексивна парадигма освіти, рефлексивно-контекстний підхід, технологія контекстного навчання, верифікація, рефлексивна компетентність, рефлексивно детерміновані конструкти, діагностичний інструментарій.*

Постановка проблеми. У контексті сучасного процесу модернізації вищої освіти в Україні в напрямі її компетентнісної орієнтації, а також з урахуванням її особистісних, смислових, суб'єктних та рефлексивних вимірів усе більшого значення набувають практико зорієнтовані освітні технології, що дозволяють побудувати освітнє середовище ВНЗ з урахуванням специфіки майбутньої професії. Найбільш ефективною в цьому плані, на нашу думку, є технологія контекстного навчання.

У межах контекстного навчання розв'язується питання, як перейти від навчання до праці, тобто як перетворити знання з предмета навчальної діяльності на засіб регуляції професійної діяльності. Отже, у межах контекстного навчання розв'язується суперечність між змістом, формами, умовами пізнавальної діяльності студентів та їхньою майбутньою професією.

У попередніх працях нами було розглянуто методологічні, теоретичні та технологічні аспекти контекстного навчання майбутніх педагогів [1; 2; 3], а саме: обґрунтовано поліпарадигмальні засади контекстного навчання, доведено положення, що провідні педагогічні парадигми та наукові підходи синтезуються в рефлексивній парадигмі освіти й рефлексивно-контестному підході, які складають методологічне підґрунтя дослідження.

Провідні поняття дослідження впорядковано в терміносистему, що містить три підсистеми: 1) терміни, що характеризують теоретико-методологічні аспекти контекстного навчання; 2) терміни, що пов'язані з його рефлексивною орієнтацією та розкривають сутність рефлексивних конструктів майбутнього педагога; 3) терміни, що характеризують технологію контекстного навчання. Розроблена в дослідженні технологія контекстного навчання містить, відповідно до підходів Г. Селевка [4], концептуальну основу, змістову й процесуальну частини й базується на реалізації в системі професійної підготовки майбутнього педагога організаційних форм навчання контекстного типу, а також на процесах трансформації пізнавальних мотивів у професійні, рефлексіогенезу, смислогенезу, суб'єктогенезу, що спрямовані на формування сукупності рефлексивних конструктів майбутнього фахівця. Проте, не зменшуючи ваги окресленого доробку, теорія й технологія контекстного навчання майбутнього педагога не може бути повноцінною, якщо в ній не передбачається експериментальна перевірка її ефективності. Тобто необхідність експериментального доведення наукової і практичної значущості технології контекстного навчання майбутнього педагога в освітньому процесі ВНЗ є очевидною.

Аналіз актуальних досліджень. Концептуальні положення та сутність контекстного навчання було обґрунтовано й розроблено у студіях А. Вербицького. Різні аспекти зазначеної проблеми розробляються в працях представників його наукової школи, а саме: формування професійної компетентності в умовах контекстного навчання (О. Ларіонова, О. Попова, К. Шапошніков); використання ідей інтеграції в контекстному навчанні (О. Ларіонова, В. Тєніщєва); реалізація діяльнісного підходу до засвоєння соціального досвіду й розвитку особистості майбутнього фахівця в контекстному навчанні (І. Тіханкіна); психологічні основи контекстного навчання (Т. Дубовицька, Н. Жукова); формування ціннісно-мотиваційної сфери особистості майбутнього фахівця в процесі контекстного навчання, зокрема, особистісної та професійної спрямованості (Ю. Вєрхова); пізнавальної та професійної мотивації (Н. Бакшаєва, В. Кругліков); розвиток самоактуалізованої особистості (Т. Дубовицька); провідні організаційні форми контекстного навчання (Е. Андреєва, Н. Борисова, В. Вербицький, К. Гамбург, О. Ларіонова). Проте при такій зацікавленості різними аспектами контекстного навчання, питання, що пов'язані з експериментальним впровадження зазначеної технології у освітній процес ВНЗ, а також із аналізом отриманих результатів, залишаються поза увагою науковців, хоча певні аспекти проблеми діагностування результативності контекстного навчання порушуються у студіях Н. Бакшаєвої, А. Вербицького, Т. Дубовицької.

Мета статті – розкрити механізми експериментальної верифікації технології контекстного навчання в освітньому процесі ВНЗ.

Методи дослідження: *теоретичні:* проблемно-цільовий, міждисциплінарний аналіз наукової літератури, систематизація теоретичних положень для визначення сутнісних ознак технології контекстного навчання; узагальнення провідних ідей для обґрунтування теоретико-методологічних засад дослідження; *емпіричні:* діагностичні методики, спостереження, опитування, експертна оцінка й самооцінка, тестування для виявлення рівня сформованості рефлексивних конструктів майбутніх педагогів; педагогічний експеримент з метою визначення ефективності впровадження технології контекстного навчання; моніторинг для виявлення кількісних та якісних показників процесу трансформації пізнавальних мотивів у професійні, рефлексіогенезу, смислогенезу, суб'єктогенезу.

Виклад основного матеріалу. Визначимося з ґрунтовними позиціями цієї статті.

1. Беручи до уваги відомі підходи до трактування методів науково-педагогічного дослідження (Г. Цехмістрова), тлумачимо експеримент як метод наукового пізнання, за допомогою якого в умовах, що контролюються і якими можливо керувати, досліджуються певні явища дійсності й виконуються функції критерію істинності наукового пізнання.

2. У межах представленого дослідження експериментальна робота спрямована на доведення формувального потенціалу теорії й технології контекстного навчання, їх практичне впровадження і статистичну перевірку ефективності щодо формування рефлексивних конструктів майбутнього педагога.

3. Технологію контекстного навчання визначаємо як систему функціонування всіх його компонентів, а також алгоритмізовану послідовність певних дій, спрямованих на відтворення у процесі фахової підготовки предметного й соціального контекстів професійної діяльності з метою формування рефлексивних конструктів майбутнього педагога.

4. Авторське трактування рефлексивної компетентності майбутніх педагогів базується на розумінні її як метакомпетентності, що є інтегрованою характеристикою особистості, яка представлена сукупністю компонентів, адекватних рефлексивній діяльності, що реалізуються в ефективному здійсненні рефлексивних процесів і зумовлюють успішне оволодіння професійною діяльністю.

Таким чином, експериментальній верифікації будуть підлягати ґрунтовні положення теорії контекстного навчання, концептуальна модель рефлексивних конструктів, технологія контекстного навчання майбутнього педагога, зокрема її змістовий складник, що пов'язаний із інтеріоризацією досвіду майбутньої професійної діяльності, а також процесуальний складник, що представлений процесами трансформації пізнавальних мотивів у професійні, рефлексіогенезу, смислогенезу, суб'єктогенезу, та певним педагогічним інструментарієм, що містить організаційні форми

навчання контекстного типу, певні алгоритми й методи двостороннього представлення матеріалу (дискусія, діалог, полілог). При цьому доречно зазначити, що верифікацією будемо вважати «перевірку істинності теоретичних положень, установлення вірогідності дослідним шляхом» [5, 102] й розрізняти пряму верифікацію, тобто ту, що безпосередньо апелює до фактів, та опосередковану, що виходить до них через інші перевірені положення [6, 221]. Утім, у межах нашого дослідження суттєвою є і пряма, й опосередкована верифікація.

Варто відзначити, що безпосередньому експериментальному дослідженню передував підготовчий етап, у межах якого нами була обґрунтована низка важливих теоретико-методологічних положень, що стали базовими в подальшій есперименталній роботі. Наведемо їх.

Парадигмально-категоріальний простір дослідження складає поліпарадигмальна та поліпідхідна цілісність когнітивної, особистісно зорієнтованої та смислової парадигм освіти, а також аксіологічного, акмеологічного, системного, діяльнісного, суб'єктного, контекстного, технологічного, середовищного та задачного наукових підходів, що синтезуються в рефлексивній парадигмі освіти.

Провідні положення рефлексивної парадигми освіти, а також педагогічне трактування феномену «контекст» відбиваються в обґрунтованому нами рефлексивно-контекстному підході, що є синтезом ідей контекстного навчання та рефлексивної парадигми освіти, і пов'язаний із орієнтацію професійної підготовки майбутнього педагога на формування його рефлексивної компетентності, а також рефлексивно детермінованих конструктів особистості майбутнього педагога у процесі послідовного моделювання предметного й соціального контексту професійної діяльності.

Основним феноменом дослідження є поняття «контекстне навчання майбутнього педагога», що є освітньою системою, у якій моделюється предметний та соціальний контекст їхньої майбутньої професійної діяльності, результативно-цільовою основою якої є формування професійної компетентності майбутнього фахівця, зокрема її рефлексивного складника.

Метою технології контекстного навчання є формування сукупності рефлексивних конструктів майбутнього педагога, складниками якої є самостійний рефлексивний конструкт, зокрема рефлексивна компетентність, а також рефлексивно детерміновані конструкти, якими є мотиваційна, смислова, суб'єктна сфери майбутнього фахівця.

Важливе місце в теоретичному опрацюванні проблеми належить розробці критеріального апарату дослідження. Ґрунтуючись на трактуванні критерію як ознаки, за допомогою якої оцінюється рівень сформованості рефлексивних конструктів майбутнього педагога, а показника – як компоненту критерію, що характеризує типові особливості й сутність, якості зазначеного феномену, ми довели, що критеріями сформованості

зазначених конструктів є мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний; загально-мотиваційний, смисловий, суб'єктний. Відповідно до цих критеріїв показниками є: мотиви рефлексії, установка до рефлексивної діяльності, ціннісне ставлення до педагогічної рефлексії; система рефлексивних знань та рефлексивних умінь; пізнавальні мотиви, професійні мотиви; смислова установка, смислова диспозиція, особистісні цінності; суб'єктна професійна позиція, педагогічна активність, суб'єктний досвід, здатність до рефлексії, антиципація (див. табл. 1).

Таблиця 1

Критерії, показники та методики вимірювання сформованості рефлексивних конструктів майбутнього педагога

Рефлексивні конструкти	**Критерії**	**Показники**	**Діагностичний інструментарій**
Рефлексивна компетентність	Мотиваційно-ціннісний	Мотиви рефлексії; установка до рефлексивної діяльності; ціннісне ставлення до педагогічної рефлексії	Визначення рівня рефлексії (за О. Анісімовим); визначення рівня сформованості педагогічної рефлексії (за О. Калашніковою); «Оцінка здатності до саморозвитку, самооцінки» (за В. Андреєвою); методика «Хто Я?» (за І. Бочкарьовою); розв'язання анаграмм (за А. Заком); методика А. Карпова
	Когнітивний	Система рефлексивних знань	
	Операційно-діяльнісний	Система рефлексивних умінь	
Мотиваційна сфера	«Загальний мотиваційний Синдром»	«Пізнавальний мотиваційний синдром»; «професійний мотиваційний синдром»	Методика діагностики навчальної мотивації студентів (А. Реан, В. Якунін, модифікація Н. Бадмаєвої); тест-опитувальник (ВЗНП)
Смислова сфера	Смисловий	Смислова установка; смислова диспозиція; особистісні цінності	Опитувальник термінальних цінностей І. Сєніна; методика дослідження життєвих смислів (за В. Котляковим); методика ЦТО; САТ; тест смисложиттєвих орієнтацій (Д. Леонтьєв)
Суб'єктна сфера	Суб'єктний	Суб'єктна професійна позиція, педагогічна активність, суб'єктний досвід, здатність до рефлексії; антиципація	Тест «Діагностика особистісної креативности» Є. Туніка; діагностика парціальних позицій интернальності – екстернальності особистості (Є. Бажин, О. Голинкіна, А Еткінд); методика визначення ініціативності А. Шмельова

Наступним етапом експериментального дослідження став добір відповідних зазначеним критеріям та показникам надійних і валідних методик, що виконують діагностичні функції. Відзначимо, що при розробленні діагностичного інструментарію ми зіткнулися з певними труднощами, оскільки не існує комплексної методики щодо діагностики рівня сформованості рефлексивних конструктів особистості. Тобто, експериментально-діагностична робота ґрунтувалася на синтетичному використанні певних аспектів, окремих шкал, показників таких відомих методик, як кольоровий тест відносин (за М. Люшером), тест смисложиттєвих орієнтацій (СЖО) (за Д. Леонтьєвим), опитувальник термінальних цінностей І. Сеніна, самоактуалізаційний тест тощо (див. табл. 1). Зауважимо, що до діагностичного інструментарію, крім зазначених у табл. 1 стандартизованих діагностичних методик, увійшли такі завдання, як написання педагогічного твору-роздуму: «Що мене приваблює в моєї майбутній професії?», результати якого оброблялись у спосіб контент-аналізу, аналіз педагогічних ситуацій (кейс-метод), а також авторська анкета «Рефлексивні знання майбутнього педагога».

Безпосереднє експериментальне дослідження, підпорядковане цілям верифікації результативності технології контекстного навчання майбутнього педагога, зводилося до такої логічної схеми:

1) діагностувати рівень сформованості рефлексивних конструктів майбутнього педагога;

2) здійснити експериментально-формувальний вплив через упровадження у процес професійної підготовки майбутнього педагога технології контекстного навчання;

3) показати динаміку розвитку рефлексивних конструктів на підставі порівняння сумарних показників, здобутих у процесі діагностики рівня сформованості рефлексивних конструктів на різних етапах трансформації пізнавальних мотивів у професійні, а також рефлексіогенезу, смислогенезу, що відповідають певним етапам упровадження технології контекстного навчання й співвідносяться з навчальною діяльністю академічного типу, квазіпрофесійною, навчально-професійною діяльністю.

Наступний етап експериментального дослідження передбачав вихідну; поточну діагностику; підсумкове контрольне обстеження з подальшою аналітичною обробкою результатів, що були отримані на всіх етапах діагностичного моніторингу засобом їх зіставлення.

Отже, відповідно до окресленої загальної логіки експериментальної частини дослідження розглянемо результати констатувального експерименту, тобто вихідного обстеження студентів-першокурсників, здійснюваного в межах діагностичного моніторингу рефлексивних конструктів майбутніх педагогів, який збігався з навчальною діяльністю академічного типу, із семіотичною моделлю навчання й переслідував таку мету: діагностувати рівень сформованості рефлексивних конструктів

студентів-першокурсників; з'ясувати якісні показники першого етапу динамічних процесів, а саме: трансформації пізнавальних мотивів у професійні, рефлексіогенезу, смислогенезу, суб'єктогенезу.

Наголосимо, що обробка отриманих результатів була полівекторною. По-перше, ми розглянули дані за певними методиками. По-друге, ми проаналізували результати за окремими рефлексивними конструктами на підставі синтезу даних за кількома методиками. Логіка такої побудови аналітичної роботи була зумовлена тією обставиною, що методики, які ввійшли до діагностичного інструментарію дослідження, є інформативними за кількома конструктами. Так, тест смисложиттєвих орієнтацій (за Д. Леонтьєвим) є доцільним щодо визначення сформованості установки до рефлексивної діяльності, смислових диспозицій, а також професійної суб'єктності студента. Отже, беручи до уваги окреслені позиції, надамо конкретні результати діагностичного обстеження на етапі констатувального експерименту.

Зауважимо, що в межах представленої статті ми не маємо можливості репрезентувати результати за всіма методиками, що увійшли до діагностичного інструментарію, а лише обмежуємось аналізом кількох, що спрямовані на діагностику рефлексивної компетентності майбутнього педагога. Подамо їх.

Результати оцінки здатності до саморозвитку й самоосвіти за В. Андреєвою представлені в табл. 2.

Таблиця 2

Оцінка здатності до саморозвитку, самоосвіти (у %) (за В. Андреєвою)

Рівень	КГ	ЕГ
Низький	48,8	38,8
Середній	48,7	58,7
Високий	2,5	2,5

Аналіз поданих результатів, що пов'язані з мотивами рефлексивної діяльності, дає підстави вважати, що студенти демонструють переважно середній рівень мотивів як потреби в самопізнанні й самовдосконаленні.

Результати визначення рівня сформованості педагогічної рефлексії за О. Калашниковою представлені табл. 3.

Таблиця 3

Визначення рівня сформованості педагогічної рефлексії (у %) (за О. Калашниковою)

Рівень	**КГ**	**ЕГ**
Низький	63,2	63,7
Середній	25,3	26,1
Високий	11,5	10,2

Аналіз даних, отриманих у результаті проведення методики визначення рівня педагогічної рефлексії за О. Калашниковою, дозволив переконатися в тому, що ціннісне ставлення до рефлексивної діяльності на початковому етапі навчання у ВНЗ у переважної більшості є низьким.

Результати дослідження рефлексивності мислення (за Т. Пашуковою, А. Допіри, Г. Дьяконовим) наведено в табл. 4.

Таблиця 4

Методика дослідження рефлексивності мислення

Рівень	**КГ**	**ЕГ**
Високий	31,5	27,4
Середній	54,3	54,9
Низький	14,2	17,7

Результати зазначеної методики переконали нас у правильності припущення щодо розвинутості інтелектуальної рефлексії поряд із пріоритетом особистісної.

У табл. 5, 6 представлені результати діагностики за рівнями самокритичності та колективності особистості як складниками рефлексивності (за методикою О. Анісімова).

Таблиця 5

Розподіл студентів за рівнями самокритичності

Рівень	**КГ**	**ЕГ**
Низький	0,0	0,0
Нижче середнього	8,6	10,9
Середній	59,6	61,5
Вище середнього	20,9	19,3
Високий	10,9	8,3

Таблиця 6

Розподіл студентів за рівнями колективності

Рівень	**КГ**	**ЕГ**
Низький	15,3	15,9
Нижче середнього	33,3	30,8
Середній	25,8	27,5
Вище середнього	24,7	25,8
Високий	0,9	0,0

Загалом у процесі констатувального експерименту ми з’ясували, що на початковому етапі навчання у ВНЗ переважає рефлексія як вагома особистісна якість. Проте вона теж сформована переважно на середньому й на низькому рівні. При цьому є очевидним пріоритет особистісної та інтелектуальної рефлексії, тобто інтрапсихічних типів рефлексії, пов’язаних із зверненням «на себе». Комунікативний та кооперативний інтерпсихічні типи рефлексії, спрямовані «на інших», знаходяться в зародковому стані.

У межах наступного етапу експериментальної роботи проводилася поточна діагностика рівня сформованості рефлексивних конструктів, отримані результати зіставлялися з первинними. Відбувалося подальше впровадження технології контекстного навчання, що співпадало з квазіпрофесійною діяльністю та з імітаційними навчальними моделями. Метою цього етапу було з'ясування динаміки формування рефлексивних конструктів майбутнього педагога засобом порівняння результатів їх вихідного й проміжного моніторингу, визначення якісних змін у динамічних процесах, що пов'язані з розвитком та трансформацією рефлексивних конструктів.

Процес подальшого експериментального дослідження був пов'язаний із заключною діагностикою та аналітичною обробкою результатів, що були отримані на всіх етапах діагностичного моніторингу засобом їх зіставлення (див. табл. 7).

Таблиця 7

Рівні сформованості рефлексивної компетентності та рефлексивно детермінованих конструктів у КГ та ЕГ за результатами вихідного та прикінцевого зрізів (у %)

Критерії сформованості рефлексивних конструктів		До експерименту						Після експерименту					
		КГ			ЕГ			КГ			ЕГ		
		Н	С	В	Н	С	В	Н	С	В	Н	С	В
Рефлексивна компетентність	Мотиваційно-ціннісний	49,1	38,1	12,8	46,4	40,8	12,8	22,7	41,6	35,7	8,9	39,3	51,8
	Когнітивний	14,2	54,3	31,5	17,7	54,9	27,4	27,7	41,6	30,7	6,6	26,2	67,2
	Операційно-діяльнісний	27,7	49,8	22,5	28,8	45,2	26,0	22,5	43,8	33,7	9,4	43,4	47,2
Рефлексивно детерміновані конструкти	Загально-мотиваційний	36,4	44,7	18,9	33,5	43,8	22,7	21,2	49,1	29,7	11,7	49,1	39,2
	Смисловий	33,6	44,5	21,9	30,7	45	24,3	23,6	54,4	22,0	14,7	51,9	33,4
	Суб'єктний	33,9	45,1	21	32,5	47	20,5	23,7	41,7	34,6	13,3	40,5	46,2

Н – низький; С – середній; В – високий

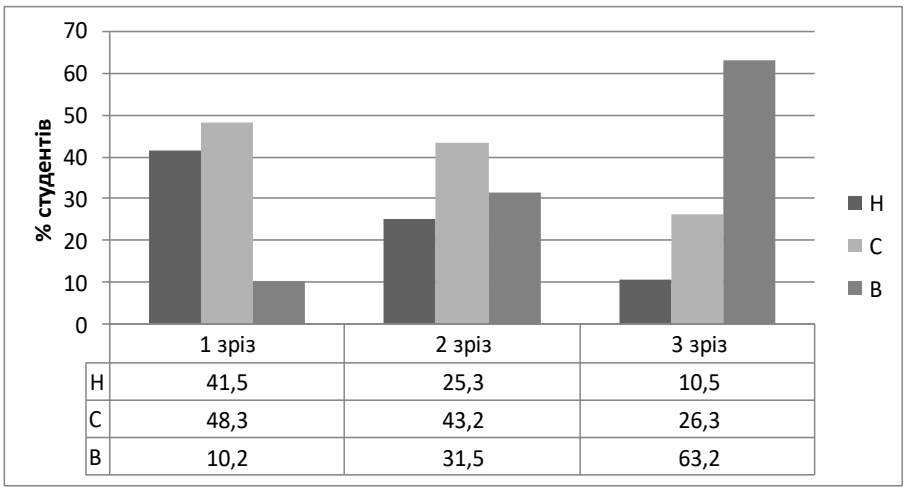
Метою заключного етапу експерименту було осмислення цілісної динаміки сформованості рефлексивних конструктів, подальше впровадження технології контекстного навчання у форматі навчально-професійної діяльності та соціальних навчальних моделей, верифікація

результативності технології контекстного навчання щодо процесу формування рефлексивної компетентності, мотиваційної, смислової, суб'єктної сфери майбутнього фахівця.

За критеріями рівня сформованості рефлексивної компетентності було встановлено підвищення результатів, а саме: за мотиваційно-ціннісним критерієм у ЕГ на 39 %, у КГ – на 22,9 %; за когнітивним критерієм у ЕГ на 39,8 %, у КГ – на 0,8 %; за операційно-діяльнісним критерієм у ЕГ на 24,2 %, у КГ – на 11,7 %. За загальномотиваційним критерієм зафіксовано зростання на 39 % в ЕГ, на 22,9 % – у КГ. За смисловим критерієм спостерігається підвищення результатів за всіма показниками в ЕГ на 9,1 %, у КГ на 0,1 %. За суб'єктним критерієм також зафіксовано позитивну динаміку: в ЕГ на 28,4 %, у КГ на 13,6 %.

Беручи до уваги концептуальне положення, що всі досліджувані рефлексивні конструкти майбутніх педагогів ґрунтуються на педагогічній рефлексії, нами було здійснено порівняльний аналіз її сформованості на всіх етапах рефлексіогенезу. Графічний опис отриманих результатів (на першому зрізі відсоток студентів з високим рівнем педагогічної рефлексії становить 10,2 %, на другому – збільшується до 31,5 %, на третьому – складає 63,2 %) подано на рис. 1.

Таким чином, базуючись на отриманих у процесі контрольного експерименту якісних і кількісних показників, маємо констатувати позитивні зміни, що відбулися за всіма критеріями.



	1 зріз	2 зріз	3 зріз
Н	41,5	25,3	10,5
С	48,3	43,2	26,3
В	10,2	31,5	63,2

Рис. 1. Динаміка формування педагогічної рефлексії майбутніх педагогів

Щодо рефлексивної компетентності, то вона набула саме професійного статусу й ґрунтується на контекстній рефлексії. При цьому її мотиваційні аспекти пов'язані з ціннісним ставленням до рефлексивної діяльності. «Прагнення до самопізнання» поширилося «прагненням до самоактуалізації» та «прагненням до самореалізації». Установка до рефлексивної діяльності має інтенцію і на себе, і на інших.

Відбулися зміни й у когнітивному складнику рефлексивної компетентності. Студенти демонстрували свою обізнаність щодо власного «Я» та ішних (за пропонованими педагогічними ситуаціями) у минулому, сьогоденні, майбутньому. При цьому вони усвідомлювали сутність рефлексії, рефлексивної компетентності, необхідність її використання в професійній діяльності майбутніх педагогів.

Результати діагностування на контрольному етапі рефлексивних умінь, що становлять операційно-діяльнісний компонент рефлексивної компетентності, дають підстави вважати, що на етапі навчально-професійної діяльності у студента вже сформовані всі типи рефлексії і за аспектами педагогічної діяльності (інтелектуальна, особистісна, колективна й комунікативна – загалом контекстна), і за часовою ознакою (ретроспективна, ситуативна, перспективна). Уміння, що відбивають спрямованість «на себе» в минулому й сьогоденні, поширилися вміннями, що пов’язані зі зверненням «до інших» і «до себе» у майбутньому. Тобто поглинання «у себе» трансформувалося в поглинання «у професію».

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, як свідчать результати проведеного експериментального дослідження, технологія контекстного навчання є ефективною щодо формування сукупності рефлексивних конструктів особистості майбутнього педагога, що представлені самостійним рефлексивним конструктом (рефлексивна компетентність), а також рефлексивно детермінованими конструктами (мотиваційна, смислова, суб’єктна сфери) майбутнього педагога. У форматі верифікації ефективності технології контекстного навчання в аспекті формування зазначених феноменів експериментальна робота мала певну етапність (підготовчий, діагностувальний, аналітичний етапи). При цьому вихідна діагностика співпадала с констатувальним етапом експерименту, поточна – з формувальним, заключна – з контрольним етапами експерименту. Такий діагностичний моніторинг рівня сформованості рефлексивних конструктів відбивав логіку процесів рефлексіогенезу, смислогенезу, суб’єктогенезу, а також специфіку процесу впровадження технології контекстного навчання. Проте, у форматі цієї статті ми не мали можливості розкрити всі аспекти експериментальної частини дослідження. Подальшого вивчення потребує питання щодо аналізу вибіркової сукупності студентів, які брали участь у експериментальному дослідженні, а також презентація результатів діагностики рівня сформованості рефлексивно детермінованих конструктів особистості майбутнього педагога.

ЛІТЕРАТУРА

1. Желанова В. В. Концептуальне підґрунтя терміносистеми контекстного навчання / В. В. Желанова // Гуманізація навчально-виховного процесу : збірник наукових праць / [За заг. ред. проф. В. І. Сипченка]. Вип LIX. – Слов’янськ : СДПУ, 2012. – С.297–306.

2. Желанова В. В. Реалізація поліпарадигмальної методології у сучасній вищій освіті / В. В. Желанова, Н. М. Чернуха // Неперервна професійна освіта : теорія і практика : науково-методичний журнал / гол ред. С. О. Сисоєва. – Київ : Видавництво ВП «Едельвейс», 2014. – Вип. Ш–IV. – С. 17–22.

3. Желанова В. В. Технологія контекстного навчання як засіб формування рефлексивних конструктів майбутнього педагога / В. В. Желанова // Проблеми освіти : [наук-метод. зб.] / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. – Київ, 2015. – Вип. 86. – С. 197–205.

4. Селевко Г. К. Современные образовательные технологи : [учеб. пособ.] / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.

5. Словарь иностранных слов. – 16-е изд., испр. – М. : Рус. яз., 1988. – 624 с.

6. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – 5-е изд. – М. : Политиздат, 1987. – 590 с.

REFERENCES

1. Zhelanova, V. V. (2012). Kontseptualne pidhruntia terminosystemy kontekstnoho navchannia [Conceptual framework of the terminological system of contextual learning]. In V. I. Sypchenko (Ed), *Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu*, *Vyp. LIX,* (pp. 297–306). Sloviansk: SDPU. (In Ukrainian).

2. Zhelanova, V. V., Chernukha, N. M. (2014). Realizatsiia poliparadyhmalnoi metodolohii u suchasnii vyshchii osviti [Implementation of polyparadigmatic methodology in contemporary higher education]. In S. O. Sysoieva (Ed), *Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka, Vyp. III – IV,* (pp. 17–22). Kyiv: Vydavnytstvo VP “Edelveis” (In Ukrainian).

3. Zhelanova, V. V. (2015). Tekhnolohiia kontekstnoho navchannia yak zasib formuvannia refleksyvnykh konstruktiv maibutnoho pedahoha [Technology of contextual training as a means of forming of reflecxive constructs of a future pedagogue]. *Problemy osvity, Vyp. 86,* (pp. 197–205). Instytut innovatsiinykh tekhnolohii i zmistu osvity MON Ukrainy, Akademiia mizhnarodnoho spivrobitnytstva z kreatyvnoi pedahohiky, Kyiv. (In Ukrainian).

4. Selevko, H. K. (1998). *Sovremennyie obrazovatelnyie tekhnolohii [Modern educational technologies].* M.: Narodnoie obrazovaniie. (In Russian).

5. *Slovar inostrannykh slov [Dictionary of foreign words]* (1988). M.: Rus. jaz., 16-th edition. (In Russian).

6. Frolova, I. T. (Ed.) (1987). *Filosofskii slovar [Philosophical dictionary].* M.: Politizdat, 5-th ed. (In Russian).

РЕЗЮМЕ

Желанова Виктория. Экспериментальная верификация эффективности технологии контекстного обучения в образовательном процессе вуза.

Целью данной статьи является освещение механизмов экспериментальной верификации эффективности технологии контекстного обучения в образовательном процессе вуза. Исследование предполагает использование системы теоретических и практических исследовательских методов. Раскрыта общая логика экспериментальной работы, направленной на выяснение потенциала технологии контекстного обучения по формированию рефлексивных конструктов будущего педагога. Согласно критериев и показателей их сформированности представлен диагностический инструментарий для определения уровня сформированности рефлексивной компетентности, мотивационной, смысловой, субъектной сфер будущего педагога. Среди перспектив дальнейших научных исследований определена презентация результатов диагностики уровня

сформированности рефлексивно детерминированных конструктов личности будущего педагога.

Ключевые слова: *эксперимент, рефлексивная парадигма образования, рефлексивно-контекстный подход, технология контекстного обучения, верификация, рефлексивная компетентность, рефлексивно детерминированные конструкты, диагностический инструментарий.*

SUMMARY

Zhelanova Victoriia. Experimental verification of the effectiveness of contextual learning technology in the educational process of the higher education institution.

The goal of the submitted article is to highlight the mechanisms of experimental verification of the efficiency of technologies of contextual learning in the educational process of the higher education institution. The study involves the use of the system of theoretical (problem-targeted, interdisciplinary analysis of scientific literature, systematization of theoretical provisions, generalization of the leading ideas of the research) and empirical (pedagogical experiment, observation, surveys, expert assessment and self-assessment, testing) research methods. A general logic of the experimental work aimed at proving the potential of technology of contextual learning as for formation of reflexive constructs of a future pedagogue has been revealed. Reflexive constructs of a future pedagogue are represented by independent reflexive construct which is reflexive competence, and reflexive deterministic constructs, which are motivational, sense bearing, subjective spheres of a future pedagogue. The criteria of formation of the mentioned constructs are motivational and value-based, cognitive, operational and activity-related; general motivational, sense bearing, subjective criteria. According to these criteria the indicators are: motives of reflection, mindset to reflexive activity, value-based attitude to pedagogic reflection; system of reflexive knowledge and reflexive skills; cognitive motives, professional motives; sense bearing mindset, sense bearing disposition, personal values; subjective professional position, pedagogical activity, subjective experience, ability to reflection, anticipation. In accordance with the outlined criteria and indicators diagnostic tools for determination of the level of formation of reflective competence, motivational, sense bearing, subjective areas of a future pedagogue are presented. Diagnostic tool set is based on the synthetic use of certain aspects, individual scales, indicators of such well-known techniques as colour relations test (by M. Luscher), test of purport orientations (TPO) (by D. Leontiev), questionnaire of terminal values of I. Senin, self-actualization test etc. In addition to the standardized diagnostic methods, diagnostic tools included such diagnostic tasks as writing of a pedagogical composition-reflection:"What attracts me in my future profession?", analysis of pedagogical situations (case-method), the author's profile "Reflexive knowledge of a future pedagogue." Among the prospects of further scientific studies defined is the presentation of diagnostic results of the level of formation of reflexively determined constructs of a personality of a future pedagogue.

Key words: *experiment, reflexive paradigm of education, context-reflexive approach, contextual learning technology, verification, reflexive competence, reflexively determined constructs, diagnostic tool set.*

УДК 378.016:[373.3.018.43:51]

Юлія Катасонова
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»
ORCID ID 0000-0001-9104-1892
DOI 10.24139/2312-5993/2017.02/092-103

УПРОВАДЖЕННЯ ДИСТАНЦІЙНОГО КУРСУ З МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ У ПРОФЕСІЙНУ ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Метою даної роботи було висвітлення основних етапів проектування дистанційного курсу, розробленого для майбутніх учителів початкових класів. Дослідження ґрунтується на аналізі сучасної науково-педагогічної літератури з питань дистанційної освіти та власних напрацюваннях. Результатом роботи став дистанційний курс «Методика навчання математики в початкових класах», створений з урахуванням сучасних вимог. У перспективі дослідження – розширення та урізноманітнення завдань практичної роботи новітніми технологіями дистанційної освіти. Вважаємо, що матеріали дослідження стануть у нагоді майбутнім учителям початкових класів, а також усім, хто цікавиться питаннями розвитку дистанційної освіти.

Ключові слова: *дистанційне навчання, дистанційний курс, проектування, дидактичні принципи, платформи дистанційного навчання, Moodle.*

Постановка проблеми. Інформатизація навчально-розвивального середовища в закладах освіти стала важливою інновацією нашого часу. Дистанційне навчання (ДН), як результат цього всеосяжного процесу, посіло важливе місце в суспільному житті та поширилось у всьому світі й Україні зокрема.

Нормативно-правове підґрунтя дистанційного навчання в Україні забезпечується низкою державних документів, серед яких:

- Закон України «Про вищу освіту» від 01. 07. 2014 р., у якому серед форм навчання у ВНЗ виокремлено дистанційну;
- Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні, затверджена Постановою МОН України від 20. 12. 2000 р., згідно з якою дистанційна освіта є повноцінною формою навчання, реалізованою з допомогою технологій дистанційного навчання;
- Наказ МОН України «Про затвердження Положення про дистанційне навчання» від 25. 04. 2013 р. № 466 (із змінами), у якому надається сучасне тлумачення понять «дистанційне навчання» та «дистанційна форма навчання».

Дистанційне навчання, як результат еволюції системи освіти, активно увійшло до професійної підготовки вчителів, зокрема вчителів початкових класів. Тому наразі доцільно посилити роботу з формування готовності студентів до навчання в нових умовах та використання набутих навичок застосування дистанційних технологій у майбутній професійній діяльності. На сьогодні актуальною є проблема розроблення і впровадження

дистанційних курсів у підготовку вчителів початкових класів, що має значно підвищити якість навчання, відкрити студентам нові можливості у сфері інтерактивних технологій та підвищити медіа грамотність, вмотивувати майбутніх фахівців на самоосвіту і професійне самовдосконалення.

Аналіз актуальних досліджень. Значна кількість відомих вітчизняних та зарубіжних учених-практиків присвятили свої наукові дослідження проблемам оновлення засобів навчання, створення системи дистанційної освіти й використання відповідних комп'ютерних технологій: І. Акчурін, В. Биков, І. Богданова, М. Бухаркіна, О. Говорунов, Н. Жевакіна, Т. Каменєва, М. Карпенко, Т. Койчева, С. Коняєв, В. Кухаренко, Л. Мікешина, О. Молчан, М. Опенков, О. Спірін, П. Стефаненко, Д. Усенков, А. Хуторський, П. Вольф (P. Wolff), К. Сандерс (C. Saunders), Ч. Скотт (Ch. Scott), Ед Тіттел (E. Tittel) та ін. Ученими доведено, що дистанційна освіта на сьогодні є повноцінною формою навчання (разом із очною, вечірньою, заочною та екстернатом), яка реалізується з допомогою технологій дистанційного навчання. У нормативних документах та науково-педагогічних розвідках виокремлюються дві групи зазначених технологій:

- психолого-педагогічні технології ДН – система засобів, прийомів, кроків, послідовне здійснення яких забезпечує виконання завдань навчання, виховання й розвитку особистості [5], це технології, що забезпечують активне спілкування викладачів зі студентами з використанням телекомунікаційного зв'язку та методично організовують індивідуальну роботу студентів зі структурованим навчальним матеріалом, представленим у електронному вигляді;
- інформаційно-комунікаційні технології ДН – технології створення, накопичення, зберігання та доступу до веб-ресурсів (електронних ресурсів) навчальних дисциплін (програм), а також забезпечення організації й супроводу навчального процесу за допомогою спеціалізованого програмного забезпечення та засобів інформаційно-комунікаційного зв'язку, у тому числі й Інтернету [5].

Про технологічність дистанційної освіти почали говорити ще в 60-ті роки XX століття. Як указує Л. Боремчук [3], у 1967 році на Міжнародній конференції з питань світової кризи освіти, що відбулась у Вильямсбурзі (США), дистанційну освіту визначили як педагогічну технологію. П. Мітчелом у «Енциклопедії педагогічних засобів, комунікацій і технологій» (Лондон, 1978 р.) було затверджено, що дистанційна освіта як педагогічна технологія є цариною досліджень та практики (у межах системи освіти), що має зв'язки зі всіма сторонами організації педагогічних систем для досягнення специфічних і потенційно відтворюваних педагогічних результатів. Пізніше, у 1986 році приналежність дистанційної освіти до педагогічних технологій була підтверджена ЮНЕСКО [3].

Серед технологій дистанційної освіти однією з ключових є технологія проектування дистанційного курсу. Тому доцільним буде згадати загальну структуру педагогічної технології.

На думку В. Ортинського, у будь-якій педагогічній технології можна виокремити декілька компонентів:

- концептуальний, який відображає «ідеологію» проектування і впровадження педагогічної технології;
- змістово-процесуальний, що втілює мету, зміст навчального матеріалу, методи й форми навчання, виховання, розвитку учнів;
- професійний компонент, пов'язаний із успішністю функціонування і відтворення спроектованої педагогічної технології, із рівнем педагогічної майстерності вчителя.

Крім того, педагогічна технологія має відповідати методологічним вимогам (критеріям технологічності), а саме концептуальності, системності, керованості, ефективності, відтворюваності [6]. Зазначені положення є актуальними при проектуванні дистанційного курсу, особливо на етапах аналізу мети та змісту навчального процесу, структурування й контролю ефективності.

В. Безпалько в роботі «Складові педагогічної технології» зазначає, що технологія навчання передбачає управління дидактичним процесом й відповідно до цього виділяє два основні принципи розробки педагогічної технології: принцип природовідповідності, що відповідає природним механізмам засвоєння досвіду тими, хто навчається, їх інтелектуального розвитку; принцип інтенсивності дидактичного процесу, який дозволяє оптимізувати вирішення дидактичних завдань [1, 96–97]. Позицію В. Безпалька підтримують сучасні фахівці з питань дистанційної освіти (В. Кремень, Є. Рибалко, С. Сисоєва, А. Хуторський та ін.), які стверджують, що організація дистанційного навчання має ґрунтуватися на традиційних дидактичних принципах. Доповнені сучасними умовами та критеріями інформаційно-комунікаційного навчального середовища, ці принципи формують суттєво нові освітні системи.

Проте слід зазначити, що при розробленні дистанційного курсу доцільно користуватися як традиційними дидактичними принципами (систематичності та послідовності, доступності, дохідливості викладання, свідомості й активності учнів та ін.), так і специфічними для дистанційної освіти принципами, серед яких інтерактивність, гнучкість і мобільність, адаптованість, педагогічна доцільність, економічність тощо.

Мета статті. Спробуємо висвітлити основні етапи проектування дистанційного курсу «Методика навчання математики в початкових класах», що був запропонований здобувачам ступеня вищої освіти «бакалавр» спеціальності 013 «Початкова освіта» ДВНЗ «Донбаський державний

педагогічний університет» та оприлюднити власний досвід його впровадження в систему професійної підготовки вчителів початкової ланки освіти.

Методи дослідження. У процесі дослідження було використано загально-логічні методи і прийоми пізнання: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення для вивчення наукової літератури, офіційно-нормативних документів, для порівняння позицій учених щодо змісту поняття «дистанційна освіта», для визначення етапів проектування дистанційного курсу; систематизація й узагальнення власного досвіду розроблення і впровадження дистанційного курсу з «Методики навчання математики в початкових класах».

Виклад основного матеріалу. Проектування дистанційного курсу з «Методики навчання математики в початкових класах» для майбутніх учителів початкових класів базувалося на запропонованій В. Кухаренком, В. Биковим та іншими «теорії п’яти етапів», яка вміщує: аналіз (аналізується діяльність, цільова група, формуються завдання та мета навчання); проектування (формується послідовність навчання, визначаються засоби навчання, описується навчальна активність (через приклади, дослідження) та створюється схема навчання); розвиток (йде відповідно до сценарію дистанційного курсу, створюються вправи, матеріали та інструменти, відбувається налагодження курсу й тестування), виконання (обрана група проходить навчання в курсі); оцінка (виконується поточне та підсумкове оцінювання) [7]. Використовуючи дану теорію, проектування курсу відбувалося за певним алгоритмом, з відповідними засобами і методами на кожному етапі.

Особлива увага під час проектування дистанційного курсу приділялася технічним засобам, які забезпечували його успішне й ефективне впровадження. З цього приводу В. Вишнівський та інші стверджують, що для розроблення курсів ДН необхідно дослідити застосовування e-learning платформ, від вибору яких залежить якість процесу навчання. Платформа дистанційного навчання – це центральний елемент, навколо якого збираються учасники дистанційної освіти. Вона містить у собі засоби, необхідні як для викладача, так і для студента. Наразі у світі існує значне число e-learning платформ, які поділяються на комерційні (Blackboard, LearningSpace, WebTutor та ін.) та безкоштовні (ATutor, Dokeos, ILIAS, Moodle та ін.) [4, 27]. Доцільно додати, що одним із визначальних факторів вибору платформи почасту стає безкоштовність пакета. Однією з найбільш розповсюджених e-learning платформ, які добре себе зарекомендували, є Moodle, яка відповідає всім основним вимогам, що висуваються до сучасного дистанційного навчання: функціональність, надійність, стабільність, вартість, відсутність обмежень за кількістю ліцензій на слухачів, наявність вбудованих засобів розробки й редагування навчального контенту.

Крім того, на думку науковців, для впровадження та організації дистанційного навчання слід опанувати основні форми інформаційних технологій навчання. Приміром, В. Бойкова в роботі «Моделі і методи створення інформаційних технологій навчання» диференціює освітні моделі систем дистанційного навчання для великих груп (лекція, панель, симпозіум, обговорення, форум, груповий форум, форум симпозіуму, форум обговорення, активний клас, інтерактивний клас); для середніх груп (групове обговорення, семінар, симпозіум, клініка) та маленьких груп (групове навчання, спеціальне обговорення групою, компенсуюче групування). Окремо виділено модель навчання «один на один» – учень вчиться, а викладач контролює. Науковець указує також на одне з найважливіших завдань, що висуваються перед розробником курсу, – шляхом автоматизації контролю та консультації зменшити навантаження на викладача [2].

Ґрунтуючись на опрацьованих джерелах та на власних поглядах на досліджувану проблему, оприлюднимо основні етапи розроблення дистанційного курсу «Методика навчання математики в початкових класах» (рис. 1).

Перший етап проектування – підготовчий, на якому постало важливе завдання – визначити призначення і спрямованість курсу, для цього було сформовано такі питання й проведено опитування студентів:

1. Яка кількість студентів курсу, що вивчатимуть дисципліну «Методика навчання математики в початкових класах»?
2. Який рівень освіти та які базові знання мають студенти?
3. Чи працювали раніше студенти в середовищі Moodle?
4. На якому рівні знаходиться культура спілкування у студентів?
5. Яка мотивація для дистанційного навчання у студентів?
6. Чи має обрана група студентів фізичні та ментальні особливості?

Відповіді на дані питання були отримані шляхом опитування. Було визначено, що кількість студентів не перевищує 60 осіб; рівень інформаційної культури дещо вищій за базовий середній; студенти мають досвід роботи з дистанційними курсами, що значно полегшує роботу з ними; культура спілкування на досить високому рівні; через широкі можливості та різноплановість прийомів студенти вмотивовані пройти курс та опанувати нові для себе технології навчання; ментальних та фізичних особливостей не виявлено. Відповідно до цього було вибудовано цілі й завдання курсу: вести обговорення, давати оцінку й самооцінку проведених занять; розробляти уроки та позакласні заходи з математики в початкових класах, продуктивно і нестандартно організовувати процес навчання, виховання й розвитку з метою забезпечення реалізації вимог Державного стандарту освітньої галузі «Математика» в початковій школі; організувати самостійну дослідницьку діяльність студентів.

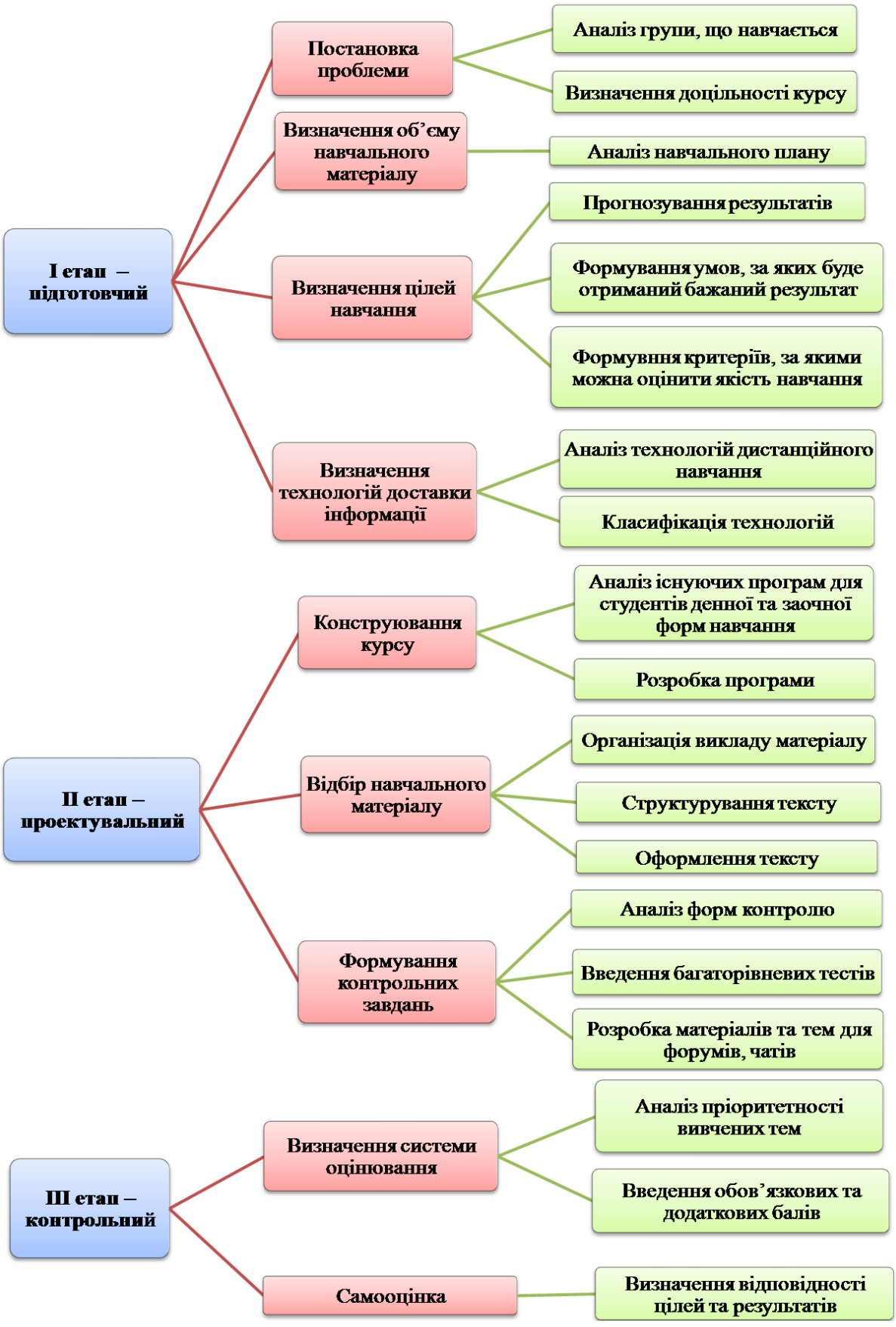


Рис. 1. Етапи проектування дистанційного курсу «Методика навчання математики в початкових класах»

Основою формування цілей навчання були дидактичні принципи, згідно з якими виокремлено три основні складові визначення цілей: бажаний результат, умови досягнення цього результату та критерії оцінки якості результату.

При проектуванні курсу було враховано навчальний план, у якому на дисципліну «Методика навчання математики» відводиться 216 годин і вивчається 2 семестри, відповідно до цього тривалість курсу становить приблизно 30 тижнів по 4 аудиторні й 3 самостійні години на тиждень. Оскільки курс містить 12 тем, то на кожну тему припадає приблизно 2 тижні, або 8 аудиторних та 6 самостійних годин, що становить 1 годину на день. Таке навчальне навантаження цілком влаштовувало як студентів, так і викладача, який контролював даний процес.

Пропонований дистанційний курс містить набір способів доставки інформації, включаючи електронну пошту, аудіо та відео конференції, а також засоби, які пропонує обрана платформа дистанційного навчання. Курс навчання побудований переважно на асинхронних засобах навчання, що робить його більш гнучким та мобільним і надає можливість студентам вибирати зручний для кожного час роботи над матеріалом курсу.

Другий етап – проектувальний, передбачає конструювання курсу (аналіз існуючих програм і подальше розроблення власної), відбір навчального матеріалу та розробку завдань для контролю. Методи й форми діяльності, що застосовані на другому етапі, забезпечуються навчальним середовищем Moodle та не потребують спеціального обговорення.

Останній етап – контрольно-оцінювальний – порівняння результатів навчання з поставленими цілями. Оцінка дистанційного кусу має відповідати цілям навчання, в іншому випадку навчання не буде вважатися ефективним. У процесі розроблення була запланована рейтингова система оцінювання, що дозволило визначити пріоритетність кожної теми в залежності від значущості в порівнянні з іншими і присудити відповідну кількість балів. Для вмотивованих студентів, які прагнули знати більше й мислили нестандартно, було розроблено додаткові творчі завдання.

Середовищем дистанційного курсу «Методика навчання математики в початкових класах» для здобувачів ступеня вищої освіти «бакалавр» спеціальності 013 «Початкова освіта» став сайт дистанційного навчання ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», розташований у віртуальному середовищі Moodle (http://ddpu.edu.ua:9090/moodle/login/index.php), яке надає безліч можливостей для навчання як студентам, так і викладачам, а також відповідає всім вимогам до реалізації дистанційного навчання.

Навчальні матеріали дистанційного курсу «Методика навчання математики в початкових класах» систематизовано й стисло викладено у вигляді ресурсу «Книга» та за допомогою відео-уроків. У курсі використано

засоби для групової роботи, запропоновано практичні заняття у форматі форуму та різні форми тестування. Студенти мають можливість у будь-який час користуватися навчальним матеріалом, спілкуватися на форумі та в чаті. Курс містить глосарій, інтерактивні плакати, веб-квести та скрайбінг, що демонструє майбутнім учителям початкової школи можливості дистанційних освітніх технологій.

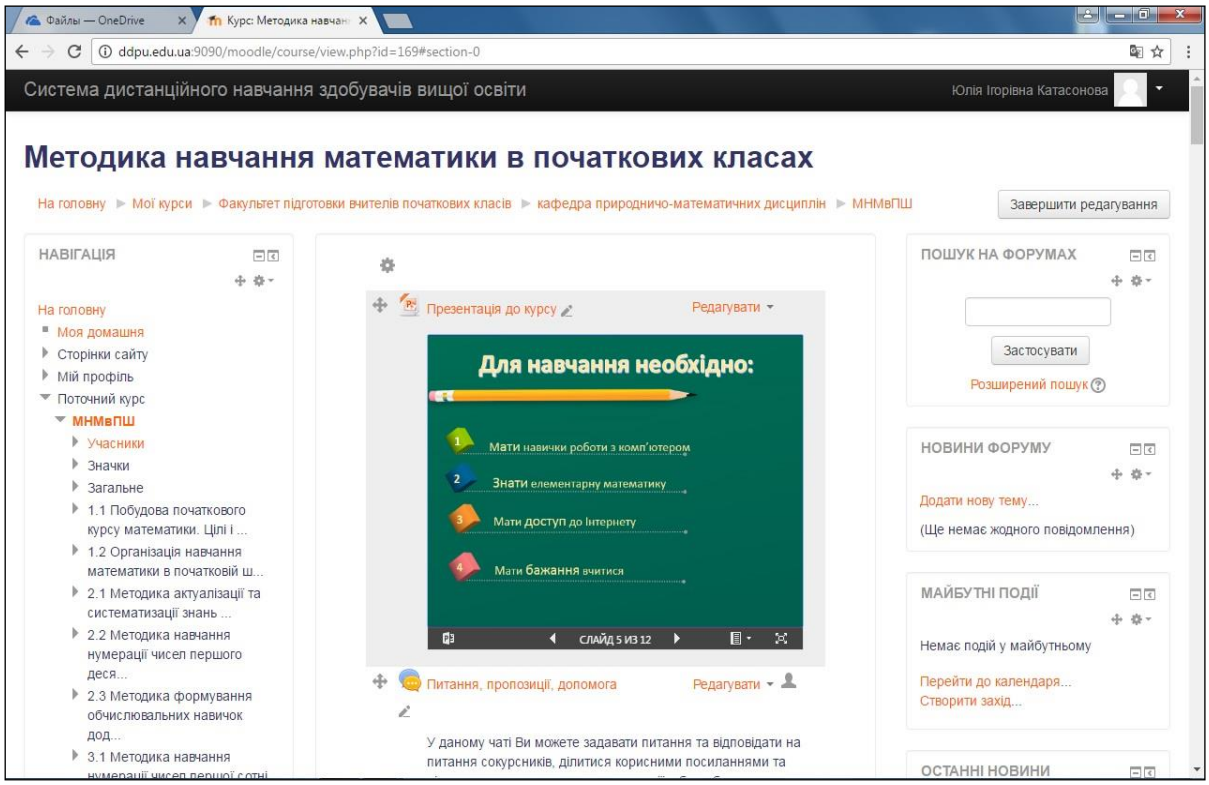


Рис. 2. Головна сторінка курсу

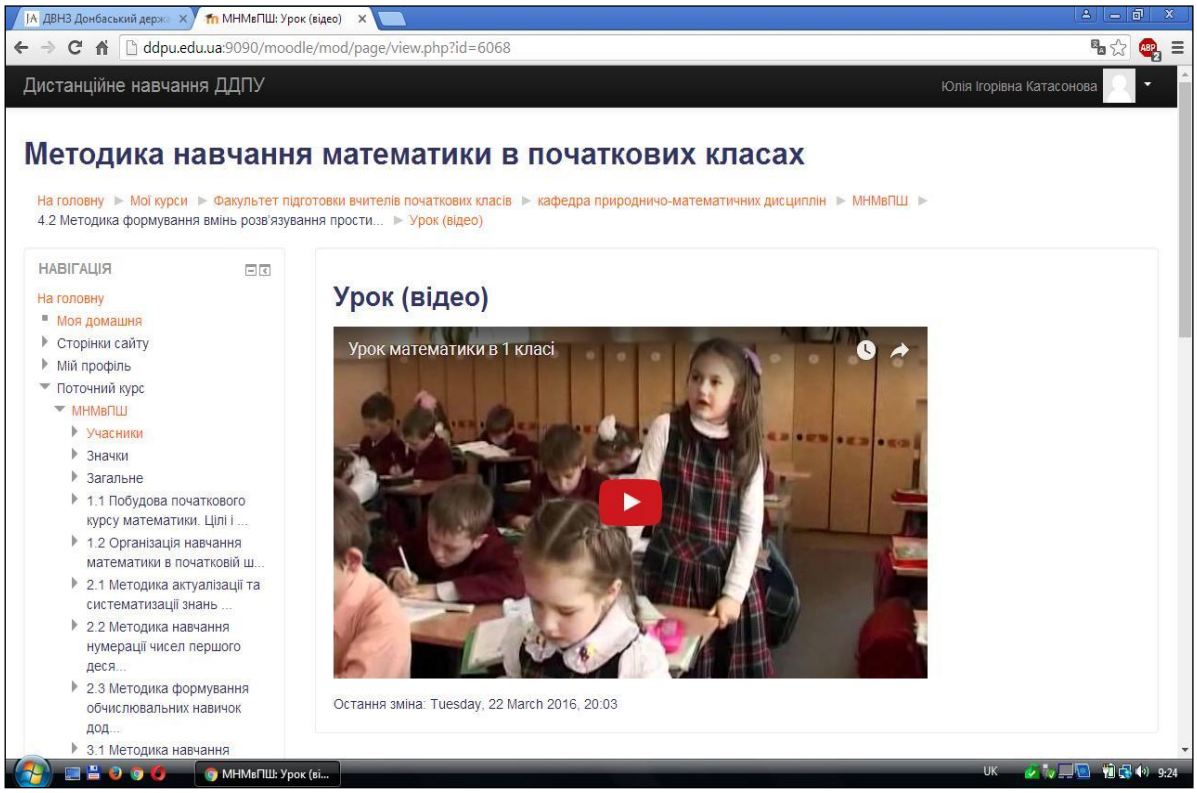


Рис. 3. Навчальний матеріал – відео-урок

При проектуванні курсу були взяті до уваги як класичні дидактичні принципи (науковості, систематичності, індивідуалізації, наочності), так і специфічні, притаманні дистанційному навчанню **(**принципи відкритості комунікативного простору, пріоритету стандартизації, інтерактивності, стартових знань, ідентифікації, педагогічної доцільності застосування засобів нових інформаційних технологій, відкритості та гнучкості навчання).

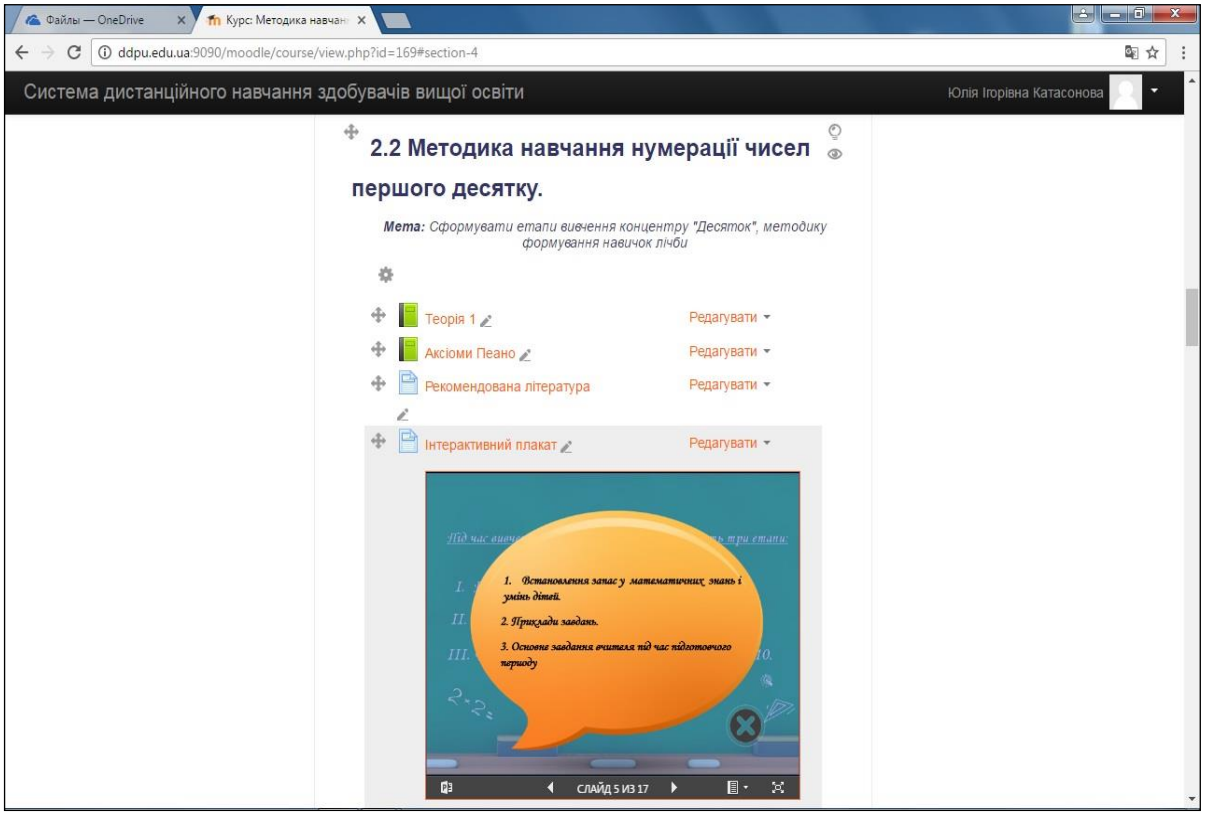


Рис. 4. Навчальний матеріал – інтерактивний плакат

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Наразі дистанційне навчання продовжує бурхливо розвиватися, поширюватися й еволюціонувати. Беззаперечно, дистанційна освіта має великі перспективи і в майбутньому стане ефективною системою підготовки та підтримки високого рівня кваліфікації фахівців. Уміння й навички застосування технологій дистанційного навчання стануть показником високої педагогічної майстерності шкільних учителів та викладачів вищих навчальних закладів. Через виникнення нових технологій і оновлення інформаційних джерел навчання система організація дистанційного навчання весь час змінюється та вдосконалюється, що завжди має враховуватися під час проектування дистанційних курсів.

Упровадження дистанційного курсу «Методика навчання математики в початкових класах» у підготовку здобувачів ступеня вищої освіти «бакалавр» спеціальності 013 «Початкова освіта» ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» дозволило зробити певні узагальнення. Передусім, ми впевнились у широких можливостях дистанційного навчання,

у багатофункціональності програмного забезпечення Moodle. Було виокремлено засоби дистанційного навчання, які викликали особливий інтерес студентів: інтерактивний плакат, веб-квест та скрайбінг. У той самий час, деякі форми навчальної діяльності не мали очікуваного впливу. Так, пропоновані для унаочнення теоретичних положень мультимедійні презентації, створені у програмі PowerPoint, не були затребувані.

Отже , у перспективі дослідження – удосконалення курсу новими формами й методами дистанційного навчання, опрацювання нових програм, зокрема впровадження навчальних ресурсів у програмах Prezi та Glogster, розроблення дистанційних курсів з інших освітніх галузей початкової школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.

2. Бойкова В. О. Моделі і методи створення інформаційних технологій навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. техн. наук : спец. 05.13.06 «Автоматиз. системи упр. та прогрес. інформ. технології» / Бойкова Валентина Олександрівна. – Херсон , 2001. – 24 с.

3. Боремчук Л. І. Дистанційне навчання як педагогічна технологія [Електронний ресурс] / Л. І. Боремчук // Матеріали ІІІ Міжнародної наукової інтернет-конференції «Інновації та традиції в сучасній науковій думці». – Режим доступу : http://intkonf.org/boremchuk-li-distantsiyne-navchannya-yak-pedagogina-tehnologiya/.

4. Вишнівський В. В. Організація дистанційного навчання. Створення електронних навчальних курсів та електронних тестів : навчальний посібник / В. В. Вишнівський, М. П. Гніденко, Г. І. Гайдур, О. О. Ільїн. – Київ : ДУТ, 2014. – 140 с.

5. Положення про дистанційне навчання. Затверджене Наказом Міністерства освіти і науки України 25. 04. 2013 р. № 466 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13.

6. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи : [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / В. Л. Ортинський. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.

7. Технології розробки дистанційного курсу : навчальний посібник / [Биков В. Ю., Кухаренко В. М., Сиротенко Н. Г., Рибалко О. В., Богачков Ю. М.] ; за ред. В. Ю. Бикова та В. М. Кухаренка. – К. : Міленіум, 2008. – 324 с.

REFERENCES

1. Bespalko, V. P. (1989). *Slahaiemyie pedahohicheskoi tekhnolohii [Components of the pedagogical technology].* Moscow: Pedahohika [in Russian].

2. Boikova, V. O. (2001). *Modeli i metody stvorennia informatsiinykh tekhnolohii navchannia [Models and methods for creating information learning technologies]*. (PhD thesis abstract). Kherson. [in Ukrainian].

3. Boremchuk, L. I. *Dystantsiine navchannia yak pedahohichna tekhnolohiia [Distance learning as a pedagogical technology].* Retrieved from: http://intkonf.org/boremchuk-li-distantsiyne-navchannya-yak-pedagogina-tehnologiya/. [in Ukrainian].

4. Vyshnivskyi, V. V., Hnidenko, M. P., Haidur, H. I., Ilin, O. O. (2014). *Orhanizatsiia dystantsiinoho navchannia. Stvorennia elektronnykh navchalnykh kursiv ta elektronnykh testiv [Organization of distance learning. Creation of e-learning courses and e-tests].* Kyiv: DUT [in Ukrainian].

5. *Polozhennia pro dystantsiine navchannia. Zatverdzhene Nakazom Ministerstva osvity i nauky Ukrainy 25.04.2013. № 466 [The provisions of distance learning. Approved by the Ministry of Education and Science of Ukraine 25.04.2013. № 466]*. Retrieved from: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13 [in Ukrainian].

6. Ortynskyi, V. L. (2009). *Pedahohika vyshchoi shkoly [Pedagogy of higher school].* Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury [in Ukrainian].

7. Bykov, V. Yu., Kukharenko, V. M., Syrotenko, N. H., Rybalko, O. V., Bohachkov, Yu. M. (2008). *Tekhnolohii rozrobky dystantsiinoho kursu [The technologies of designing the distance course].* Kyiv: Milenium [in Ukrainian].

РЕЗЮМЕ

Юлия Катасонова. Внедрение дистанционного курса по методике обучения математике в профессиональную подготовку будущих учителей начальной школы.

Цель данной работы – освещение основных этапов проектирования дистанционного курса, разработанного для будущих учителей начальных классов. Исследование основывается на анализе современной научно-педагогической литературы по вопросам дистанционного образования и собственных наработках. Результатом работы является дистанционный курс «Методика обучения математике в начальной школе». В перспективе исследования – расширение практической работы с новейшими технологиями дистанционного образования. Считаем, что материалы исследования пригодятся будущим учителям начальных классов, а также всем, кто интересуется вопросами развития дистанционного образования.

***Ключевые слова*:** *дистанционное обучение, дистанционный курс, проектирование, дидактические принципы, платформы дистанционного обучения, Moodle.*

SUMMARY

Katasonova Julia. Implementing the distance learning course on methods of teaching mathematics into the future primary school teachers' professional training.

Distance education today has become one of the main forms of training and has spread in many countries worldwide. The rapid development of technologies, the growth of the importance of education and global informatization make distance learning one of the priorities of modern education. Issues of developing and implementing the distance learning courses into future primary school teachers' training, which greatly improve the education quality, are relevant.

The aim of this work is to highlight the main stages of designing distance learning course "Methods of teaching mathematics at primary school" developed for the future primary school teachers.

The study is based on analysis of scientific studies of the national and foreign researchers (V. Bykov, V. Kukharenko, O. Spirin, P. Stefanenko et al.) and the author's own work. During the research the general logic methods and techniques of knowledge were used: analysis, synthesis, comparison, generalization for studying scientific literature, official normative documents, for comparing the scientists' position on the content of the "distance education" concept, for determining the stages of designing distance learning course; systematization and generalization of the author's experience in developing and implementing distance learning course on "Methods of teaching mathematics at primary school".

The author describes the main stages of designing the distance course "Methods of teaching mathematics at primary school", which was proposed to the applicants of higher education "bachelor" degree on the specialty 013 "Primary education". The environment for this course was the distance learning site of SHEE "Donbass State Pedagogical University". Moodle software was used for distance education.

The emergence of new technologies and the rapid updating of information sources for studying prompted the teacher constantly update existing experience by own copyright practices in designing his/her distance course.

During the work, we have found out the broad possibilities of distance learning, namely multi-functionality of Moodle software. The author considers that expanding and diversifying the tasks of practical work with the latest technologies of distance education are in prospect research. We believe that research materials will be useful for the future primary school teachers, and all those who are interested in the issue of distance education development.

***Key words**: distance learning, distance learning course, designing, didactic principles, distance learning platforms, Moodle.*

УДК 378.6:070:[811.161.2:008]

Наталія Пономаренко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0001-7857-0976
DOI 10.24139/2312-5993/2017.02/103-113

КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ МАЙБУТНІХ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ З ЖУРНАЛІСТИКИ

У статті на основі аналізу наукових джерел наведено способи типізації поняття культура. Окреслено науково-методичні засади культурологічного підходу до навчання української мови студентів спеціальності 061 «Журналістика» в умовах освітнього процесу ВНЗ І–ІІ р.а. Увагу акцентовано на шляхах його реалізації в контексті вивчення курсу «Українська мова за професійним спрямуванням». Наведено зразки проблемних завдань з української мови за професійним спрямуванням для майбутніх журналістів. Запропоновано схему орієнтованого культурологічного аналізу тексту.

***Ключові слова:** молодший спеціаліст, майбутній журналіст, культура, освіта, культурологічний підхід, мовленнєва діяльність, культурологічний аналіз, українська мова за професійним спрямуванням.*

Постановка проблеми. Під дією суспільно-політичних і соціально-економічних трансформацій на межі ХХ–ХХІ ст. кардинально змінився вектор журналістської освіти, актуалізувалися нові вимоги до професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі засобів масової інформації. Модернізація вищої освіти зумовила інтенсивний пошук нових шляхів оптимізації процесу мовної підготовки майбутніх молодших спеціалістів з журналістики; змінилися ціннісні орієнтири, постали нові вимоги до якості та змісту професійної підготовки майбутніх випускників спеціальності «Журналістика». Сучасне суспільство потребує творчого журналіста, здатного самостійно орієнтуватися в інформаційному просторі, аналітично мислити, мати стійку громадянську позицію, відстоювати власні погляди й водночас уміти почути інших.

Багатство українських звичаїв та традицій, особливо його кращі зразки, є ефективним засобом виховання толерантності, моральності, патріотизму, гуманізму й духовності. Метою такої освіти є людина як носій

культури, А змістом – культура як середовище, культуротворчість – як спосіб розвитку людини в культурі.

Випускники вищих навчальних закладах І–ІІ р.а. спеціальності 061 Журналістика, за освітніми вимогами, – це фахівці, готові до виконання робіт, пов'язаних з виготовленням видавничої специфікації на видавничий оригінал, виготовлення оригінал-макету та підготовкою оригіналів до друку. Молодший спеціаліст із журналістики може займати такі первинні посади: оброблювач інформаційного матеріалу; оброблювач замовлень; коректор (коригування текстів); конторський службовець (інформація) [8]. Культурологічний підхід до формування мовної особистості фахівців-журналістів передбачає підвищення рівня духовності, виховання відчуття себе як носія української ментальності, любові до рідного краю, мови, дає можливість «бачити мовну одиницю в якості не тільки репрезентанта конкретного мовного рівня, що володіє характерними граматичними ознаками, а й одиниці культурної пам'яті народу» [5, 36].

Аналіз актуальних досліджень. Проблеми редагування, редакторського фаху – об'єкт наукових праць Р. Іванченка, М. Феллера, В. Різуна, Н. Зелінської, Е. Огар, Н. Черниш, М. Тимошика, А. Капелюшного, З. Партика, І. Побідаш, В. Хоню, К. Серажим та ін. Фахівці наголошують на динамічних змінах у розумінні фаху редактора і процесу редагування. Зміст культурологічного підходу до навчання української мови студентів є об'єктом дослідження таких учених, як А. Буднік [1], Н. Остапенко [9], Т. Симоненко [12] та ін. Незважаючи на наявність наукових праць, присвячених культурологічному підходу, наразі, на наш погляд, ще недостатньо приділено уваги специфіці застосування цього підходу до навчання українській мові студентів-журналістів. Разом із тим чи не основною проблемою виховання сучасної української молоді є проблема розвитку національно свідомої особистості студентів, їхнього відношення до мовно-культурних набутків рідної для них нації, а також сформованість у студентів навичок особистісної рідномовної, іншомовної та міжкультурної комунікації.

Мета статті – охарактеризувати особливості реалізації культурологічного підходу в навчанні української мови студентів спеціальності 061 Журналістика під час опанування курсу української мови за професійним спрямуванням.

Методи дослідження: теоретичні – аналіз наукових джерел; вивчення й узагальнення передового досвіду щодо запровадження інноваційних перетворень у межах навчального процесу вищих навчальних закладів І–ІІ рівня акредитації.

Виклад основного матеріалу. Проаналізуємо погляди дослідників на поняття «культура». Способів типізації визначень культури є багато. Зупинимо увагу на основних, зокрема: описові (поданий перелік окремих елементів культури: звичаїв, вірувань); антропологічні (культура є сукупністю наслідків

людської діяльності); нормативні (базуються на тому, що зміст культури складають норми, які регулюють людську поведінку); історичні (акцентують увагу на тому, що культура розвивається шляхом передачі культурної спадщини від покоління до покоління); функціональні (аналізують завдання, які виконує культура в суспільстві); герменевтичні (з'ясовують роль текстів, що інтерпретуються й осмислюються людьми); психологічні (відповідно до яких існує зв'язок між культурою та психологією людської поведінки); соціологічні (усвідомлюють культуру як фактор організації суспільного життя) [3, 127]. Серед великої кількості поглядів на сутність і зміст поняття «культура» виділимо спільну, на нашу думку, ознаку: термін «культура» тлумачиться як комплекс матеріальних, духовних та інтелектуальних рис суспільства, що включає основні правила людського буття, систему цінностей, традицій і вірувань. Культура становить якісну оцінку суспільства та кожної людини [3, 9]. Отже, культура – це спосіб діяльності людини з оволодіння світом. Сприйняття навколишнього світу представниками різних культур не однакове. Цей факт можна пояснити тим, що мислення має національну специфіку, обумовлену, у свою чергу, характером мови. Проблеми мови й культури були об'єктом уваги таких зарубіжних і вітчизняних дослідників, як Б. Уорф, В. фон Гумбольдт, О. Потебня, В. Костомаров, Р. Кісь, В. Русанівський, О. Паламарчук, Н. Ніколаєва та ін.

В. Сластьонін переконаний, що важливістю культурологічного підходу до навчання є те, що гуманітарна культура «є впорядкованою сукупністю загальнолюдських ідей, ціннісних орієнтацій та якостей особистості, універсальних способів пізнання та гуманістичних технологій професійної діяльності» [13, 123]. Поняття культури є одним із провідних у системі гуманітарних дисциплін, які опановуються у вищій школі і в курсі української мови зокрема. Культурологічний підхід до навчання мови спирається на позиції учених, що мова та культура постають у тісному взаємозв'язку, а людина як член суспільства – це, з одного боку, основний носій мови, а з іншого – культури суспільства, тобто це творець культури, користувач культури [5, 27].

Поняття «культура» є об'єктом вивчення циклу суспільних та гуманітарних дисциплін вищої школи. До цього циклу входить курс «Українська мова (за професійним спрямуванням)», метою якого є формування національномовної особистості та розвиток комунікативних навичок майбутнього спеціаліста, вивчення мови фаху. Навчальна дисципліна «Українська мова (за професійним спрямуванням)» є профільним предметом для студентів спеціальності 061 Журналістика. Курс складається з 54 годин, які розподілено на теоретичні та практичні заняття, які спрямовуємо на формування в студентів мовної, мовленнєвої та соціокультурної компетенцій, під час яких вирішуються й завдання

виховного характеру. Культурологічний підхід сприяє формуванню соціокультурної та мовленнєвої компетенцій студента.

Під час вивчення студентами дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» пропонуємо використовувати лінгвістичний матеріал з етнічним наповненням, який демонструватиме існування характерних рис культури в мовних одиницях. Зокрема, під час вивчення теми про природу мови та її функції звертаємо увагу на те, що мова – це одна з головних ментальних ознак, яка є серцевиною спілкування, код знань та життєвого досвіду людини, світогляду особистості й соціуму в цілому.

Під час роботи з текстом звертаємо увагу на лексику як вираження історичних, культурних, естетичних та моральних ідеалів народу. Представлено це в усній народній творчості (анекдотах, прислів'ях, примовках, приказках) та фразеологізмах (крилатих висловах, ідіомах та перифразах). Безперечно, зразки народного фольклору є нетиповими, нестандартними. А ці ознаки є характерними для публіцистичного стилю, у якому працюють журналісти: специфіка зосереджена в заголовках, підзаголовках, рубриках та лідах. Зразки усної народної творчості повною мірою можуть забезпечувати посилення емоційного впливу й виразності викладеного матеріалу, використання прийому мовної гри, інтелектуальної родзинки, яка привертає увагу того, хто читає. З цією метою журналісту потрібно дібрати точне, яскраве і влучне слово, а для цього варто використовувати широкий фразеологічний матеріал. Аналізуючи мову сучасних ЗМІ, бачимо, що, трансформуючи фразеологізми, автори допускають багато стилістичних помилок.

Наводимо зразки вправ, що сприяють розвиткові стилістичних умінь та мовленнєвої культури майбутніх журналістів.

Завдання 1. Відредагувати речення. Знайти фразеологічні одиниці. Пояснити їхнє значення. Аргументувати необхідність їхнього використання в текстах ЗМІ.

1. Куди падає яблуко від яблуні? (назва відеоролику з телепрограми «Українські сенсації», ефір від 02.02.2017 року, Телеканал «Студія 1+1»). 2. «Броня міцна, і танки – наші» (повідомлення про вторгнення Російської Федерації до Сирії, телепрограма «ТСН», ефір від 01.02.2017 року, Телеканал «Студія 1+1»). 3. «Росія – Україна: саме синє у світі Чорне море – моє!» (назва відеоролику з телепрограми «Українські сенсації», ефір від 10.10.2016 року, Телеканал «Студія 1+1»). 4. «Як розв'язати мову?» (Огляд літніх мовних шкіл для дітей. «Життя Лебединщини». – 2016. – № 135. – С. 4). 5. Прощавай, зброє? (Росія втрачає близькосхідний ринок озброєння. «МК». – 2013. – № 8. – С. 2). 6. Доживемо до понеділка? (Конфлікт школи з адміністрацією селища Іваниця. Чиновники хочуть позбавити дітей школи. Назва відеоролику телепрограми «Підсумки» телеканалу «Україна», ефір від 07.12.2016).

Завдання 2. До поданих заголовків з фразеологізмами створіть статті на електронні ресурси.

Святкові дні вийшли сумчанам боком; Бонд... Крикливий Бонд…; вода камінь точить, а людині – опорний апарат; без п'яти хвилин лікар, а вже рятує життя.

Завдання 3. Опрацюйте та зробіть тематичні виписки зі статті «Перетворення фразеологізмів у газетних заголовках» М. Ковальчука (Ковальчук М. Перетворення фразеологізмів у газетних заголовках [Електронний ресурс]/ Микола Ковальчук. – Режим доступу: http://ddpu.drohobych.net/native_word/wp-content/uploads/2016/04/2013-20.pdf (Заголовок з екрану).

З огляду на практичну мету навчання української мови для професійного спрямування головний зміст навчального процесу полягає у формуванні в студентів мовленнєвої компетенції, під час якої вирішуються й завдання виховного характеру. Для реалізації цього завдання пропонуємо студентам розглянути уривок з лекції Ліни Костенко «Гуманітарна аура нації або дефект головного дзеркала»: *Над Скандинавським півостровом, як північне сяйво, стоїть заворожуюча аура музики Гріґа, Сібеліуса, дивовижних казок Андерсена. На іншому континенті маленька Колумбія, підсвічена магічною аурою Маркеса. Чи ж треба казати, що Англія – це Шекспір, Байрон, Шеллі? Що Франція – це Вольтер, Бальзак, Руссо, Аполлінер? Що Італія – це нація Данте і Петрарки, Рафаеля і Мікеланджело. Бо не квадратне ж підборіддя дуче визначає її обличчя, а її художники і поети. А чому б у таких самих діоптріях не подивитися на Україну?..* [4]. До тексту пропонуємо завдання: згадати відомих діячів української культури та написати коротку анотацію.

Важливим видом мовленнєвої діяльності є також дискусія, під час якої особа повинна мати чіткі погляди, високу моральну культуру спілкування, володіти мистецтвом запитань. Під час дискусії викладач уводить необхідну професійну лексику, що сприяє кращому її запам'ятовуванню і вживанню у продуктивному мовленні. Студентам пропонується самостійно підготувати вдома повідомлення на одну з тем: «Чому очі називають «дзеркалом душі»?», «Поясніть слова Лесі Українки «Хто нікчемну душу має, то така ж у нього мова».

Ефективним засобом реалізації культурологічного підходу на заняттях з «Української мови (за професійним спрямуванням)» є робота з прецедентними іменами, висловлюваннями, текстами. На думку Т. Симоненко, «до базового ядра стереотипних знань і уявлень належать знання про прецедентні феномени, що добре відомі й не вимагають пояснення та коментарів» [12, 5]. Прецедентний феномен є складовою знань, зміст та мета якої відомі діячі визначеної етнокультурної спільноти. В. Красних уважає, що до прецедентних феноменів належать: прецедентне ім'я

(Тарас Бульба, Дід Мороз); прецедентна ситуація (поцілунок Іуди); прецедентне висловлювання (Хіба ревуть воли, як ясла повні?). Відзначимо, що прецедентні тексти вагомі пізнавально та емоційно як для певної особистості, так і важливі попередникам і сучасникам.

Звертаємо увагу і на сутність терміна «національно-прецедентний текст», проводимо на заняттях лінгвокультурологічний аналіз художнього тексту. Цей різновид мовного аналізу вимагає високого рівня загальнолінгвістичної орієнтації в тексті та знань теоретичних принципів лінгвокультурології, її методології та методики аналізу, основних одиниць лінгвокультурології: код культури, культурна сема, культурне тло, культурний простір, культурна традиція, культурна спадщина; лінгоокультурема, лінгвокультурний концепт, лінгвокультурологічна ментальність, лінгвокультурна парадигма. Лінгвокультурологічний аналіз художнього тексту як перспективна технологія навчання може проводитися окремо, а може бути складовою частиною стилістичного або ширше – комплексною лінгвістичного аналізу. Але в будь-якому разі його виконання передбачає певну послідовність міркування й дій [12, 5].

Типовою схемою культурологічного аналізу тексту може бути така:

1. Визначення належності тексту до певного історичного періоду розвитку української культури.

2. Визначення мовних образів автора, адресатів і персонажів.

3. Виокремлення з тексту культурної інформації, пов’язаної із загальною концепцією художнього твору й основними її концептами.

4. Виділення в художньому тексті лінгвокультурем і групування їх за рівневим критерієм (звукосполучення, лексеми, фразеологізми, синтаксичні словосполучення, надфразні єдності, прецедентні тексти, цілісний текст).

5. Характеристика виділених лінгвокультурем.

6. Аналіз семантичних зв’язків у лінгвокультуремних рядах чи полях (синонімічних, антонімічних, асоціативних, аксіологічних) [12, 6].

Зміст дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» покликаний сформувати мовну особистість, обізнану з культурою діловодства, яка вміє укладати ділові папери, правильно добираючи мовні засоби, що представляє їхню специфіку. Студентам пропонуємо матеріал передусім у формі взірців ділових текстів: заяви, автобіографії, резюме, службових записок тощо. Одним із видів роботи з документами може бути завдання: скласти заяву з проханням про відпустку у зв’язку з сімейними обставинами від імені головного героя гуморески П. Глазового «Де поділась неписьменність?».

Один із аспектів залучення студентів до національної культури за допомогою спостереження над мовою художнього твору є різнорівневі творчі завдання. Зокрема, до 100-річчя від дня народження Івана Франка

було запропоновано створити власний художній твір за самостійно обраною тематикою та обраним жанром, присвячений життєвому і творчому шляху Каменяра; листи письменнику, вірші, твори, початком яких стали крилаті вирази І. Франка та ін. Кращі з них увійшли в коледжний альманах студентської творчості «Мова єднання». Пропонуємо орієнтовні взірці текстів (автор – студентка третього курсу 061 Кудєльник Владислава):

До Франка!

Студентки на парах затамовують подих та мріють про таке кохання.

Дужі студенти вивчають і стають сильними мужами.

Молоді та палаючі… Ми саме той огонь в одежі слова.

Бувають хвилини, коли серця наші мліють і на нас летить рій скорботних думок. Ми не надіємось нічому та бачимо море в кожнісіньких очах. А наші ночі? Такі безмірнії, такі безсоннії ночі.

А найважливіше – тепер ми знаємо, що чари спиняють хмари.

І ще одне. Ми навчилися чути себе українцями. Такими, що без офіційних кордонів.

І ми будемо жити, бо ми хочемо жити. Ми будемо жити так, як ти навчив.

Твої, Наступні.

Одним із ефективних методів вважаємо метод проектів. У наукових джерелах так називають модель організації навчального процесу, орієнтовану на творчу самореалізацію особистості, розвиток її можливостей у процесі створення певного «продукту» під контролем викладача. Найбільш доцільним та ефективним, на нашу думку, метод проектів є під час вивчення першого модуля дисципліни. Результатом такого проекту можуть бути: літературні твори різних жанрів, сценарій, альманах, виставка, фольклорне свято, альбом, газета, екскурсія тощо. Підготовка проекту з мови орієнтує більше не на пошукову, а на творчу діяльність. Цікавим прикладом проектів майбутніх журналістів є проект «Хроніка заборони української мови». За допомогою знань з редагування було створено книгу, яка відображала основні нормативні акти, що стосувались утисків української мови з 1622 до 2015 року. У межах вивчення тем: «Специфіка мовлення фахівця», «Риторика», «Структура ділового спілкування. Техніка ділового спілкування. Мовленнєвий етикет» та практичних знань, умінь і навичок зі спецдисциплін інтегровано з культурологічним аспектом було розроблено та впроваджено соціальний проект «І оживе добра слава, слава України» – відео-проект на підтримку бійців зони АТО, організований з викладачами та студентами Машинобудівного коледжу Сумського державного університету. (https://vk.com/slava_ukraine_sumy). Також результатом культурологічного підходу є проекти, які студенти презентують у межах теми «Діалог мов –

діалог культур»: аналіз одного художнього твору різними мовами, аналіз мовних явищ та культур різних країн.

Технології реалізації культурологічного підходу в позааудиторній роботі зі студентами можуть бути різні, зокрема, шоу «Я люблю Україну», метою якого є: систематизувати знання студентів з історії української мови; удосконалити навички індивідуальної та колективної роботи; розвивати творчі здібності, навички виразного читання, виробляти сталий інтерес до рідної мови, плекати почуття національної гідності, віри у творчі сили народу, формувати внутрішню потребу постійного вдосконалення мовної культури. Комплекс завдань для команд-учасниць був пов'язаний із різними сферами життя українців: віруваннями, звичаями, фольклором, мовними ментальними особливостями тощо.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. На основі аналізу наукових джерел, вивчення педагогічного досвіду ми дійшли таких висновків: культурологічний підхід до навчання української мови студентів ВНЗ І–ІІ р.а. спеціальності 061 Журналістика активізує пізнавальні інтереси та формує інтелектуальну базу для майбутньої професійної діяльності. Досліджуваний підхід сприяє зосередженню уваги студентів на національних і загальнолюдських цінностях та зростанню інтересу до рідної культури й мови.

За умови творчого підходу методичне забезпечення дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» не тільки урізноманітнить навчання, а й буде засобом для формування та розвитку країнознавчої компетенції студентів, які були б готовими здійснювати міжкультурну та рідномовну комунікацію, ураховуючи національну специфіку співрозмовника, і водночас сприяти збереженню й запобігати знищенню національної ідентичності, традицій та досвіду пращурів.

Перспективними технологіями реалізації культурологічного підходу в навчанні української мови студентів спеціальності 061 Журналістика вищих навчальних закладів І-ІІ р.а. України визначаємо такі: підбірка методичного забезпечення дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням» на основі лінгвокраїнознавчого, етнолінгвістичного матеріалу; розробка авторських проектних технологій, базою яких і стануть конкретні навчальні факультативи, наприклад: «Полікультурне довкілля», «Українська мова в діалозі культур»; «Основи країнознавства». Методологічна база культурологічних технологій повинна містити широкий спектр інноваційних форм, методів, засобів, прийомів навчальної діяльності та співробітництва зі студентами: факультативи, театр, кейс-системи, дискусії, проектні технології, комунікативні дискурс-тренінги, дебати, ігрові презентації тощо.

Важливим фактором для вибору методів, прийомів, засобів навчання є методична компетенція викладача-філолога, що є темою наступної публікації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Буднік А. О. Формування дискурсних умінь студентів філологічних спеціальностей засобами національно-прецедентних текстів : автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. О. Буднік. – Одеса. – 2010. – 21 с.

2. Даниленко Л. І. Основні проблеми освітньої інноватики в сучасній теорії і практиці / Л. І. Даниленко // Педагогічні інновації : ідеї, реалії, перспективи : зб. наук. праць. – К., 2007. – 308 с.

3. Кордон М. В. Українська та зарубіжна культура : курс лекцій / М. В. Кордон. – К. : ЦУЛ, 2003. – 508 с.

4. Костенко Ліна. Гуманітарна аура нації або дефект головного дзеркала / Ліна Костенко // Наукові записки НаУКМА. – 1999. – Т. 17 : Філологія. – С. 3–10.

5. Красных В. В. Этнопсихолингвистика и лингвокультурология / В. В. Красных. – М. : Гносис, 2002. – 284 с.

6. Мельникова Л. Невербальні засоби формування лінгвокраїнознавчої компетенції іноземних студентів / Л. Мельникова // Мовне обличчя міста : Черкаси–2012 : Матеріали науково-практичної конференції ; Черкаси, 1 травня 2012 р. / Редкол. : Симоненко Т. В. (відп. ред.) та ін. – Черкаси : Чабаненко Ю., 2012. – С. 278–284.

7. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. – К. : Освіта, 2002. – 24 с.

8. Освітньо-кваліфкаційна характеристика молодшого спеціаліста спеціальності 061 Журналістика галузі 0303 – Журналістика та інформація / [підгот. : Бабченко С. Г., Слоцяк М. В., Шимечко Н.П.]. – Львів : Львівський поліграфічний коледж країнської академії друкарства, 2013. – 31 с.

9. Остапенко Н. М. Теоретичні і методичні засади формування лінгводидактичної компетентності у майбутніх учителів української мови і літератури : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук : спец. 13.00.02 – – теорія та методика навчання (українська мова) / Наталія Миколаївна Остапенко. – Київ, 2010. – 37 с.

10. Педагогика и психология высшей школы : учебное пособие. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2002. – 544 с.

11. Пионова Р. С. Педагогика высшей школы : учеб. пособие / Р. С. Пионова. – Минск : Университетское образование, 2002. – 256 с.

12. Симоненко Т. Лінгвокультурологічний аспект навчання рідної мови / Т. Симоненко // Вивчаємо українську мову та літературу. – 2011. – № 34–36 (290–292). – С. 2–7.

13. Сластенин В. А. Педагогика : инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. – М. : Магистр, 1997. – 224 с.

REFERENCES

1. Budnik, A. O. (2010). *Formuvannia dyskursnykh umin studentiv filolohichnykh spetsialnostei zasobamy natsionalno-pretsedentnykh tekstiv [The formation of discussnig skills of students of philological faculties by means of national-precedent texts]* (PhD thesis abstract). Odesa. (In Ukrainian).

2. Danylenko, L. I. (2007) Osnovni problemy osvitnioi innovatyky v suchasnii teorii i praktytsi [Main problems of educational innovations in modern theory and practice]. *Pedahohichni innovatsii: idei, realii, perspektyvy: zb. nauk. prats.* Kyiv. (In Ukrainian).

3. Kordon, M. V. (2003). *Ukrainska ta zarubizhna kultura [Ukrainian and foreign culture]*. Kyiv: CzUL. (In Ukrainian).

4. Kostenko, Lina (1999). Humanitarna aura natsii abo defekt holovnoho dzerkala [Humanitarian aura of the nation or the defect of the main mirror]. *Naukovi zapysky NaUKMA: Filolohiia,* p. 3–10. (In Ukrainian).

5. Krasnykh, V. V. (2002) *Etnopsikholinhvistika i linhvokulturolohiia [Ethnopsycholinguistics and cultural linguistics].* Moskwa: Hnosis. (In Russian).

6. Melnykova, L. (2012). Neverbalni zasoby formuvannia linhvokrainoznavchoi kompetentsii inozemnykh studentiv [Non-verbal means of forming lingvo cross-cultural competence of foreign students]. *Movne oblychchia mista Cherkasy: Materialy naukovo-praktychnoi konferentsii,* pp. 278–284.Cherkasy: Chabanenko Yu., (In Ukrainian).

7. *Natsionalna doktryna rozvytku osvity Ukrainy u XXI stolitti (2002). [National doctrine of education development of Ukraine in the XXI century].* Kyiv: Osvita. (In Ukrainian).

8. *Babchenko, S. H., Slotsiak, M. V., Shymechko, N. P. (2013). Osvitnio-kvalifikatsiina kharakterystyka molodshoho spetsialista spetsialnosti 061 Zhurnalistyka haluzi 0303 – Zhurnalistyka ta informatsiia [Educational qualification characteristics of junior specialist specialty 061 journalism industry 0303 journalism and information].* Lviv: Lvivskyi polihrafichnyi koledzh ukrainskoi akademii drukarstva. (In Ukrainian).

9. Ostapenko, N. M. (2010). *Teoretychni i metodychni zasady formuvannia linhvodydaktychnoi kompetentnosti u maibutnikh uchyteliv ukrainskoi movy i literatury [Theoretical and methodological bases of formation of lingvodidactic competence of the future teachers of the Ukrainian language and literature]* (PhD thesis). Kyiv. (In Ukrainian).

10. *Pedahohika i psikholohiia vysshei shkoly [Pedagogy and psychology of higher school]* (2002). Rostov-na-Donu: Feniks. (In Russian).

11. Pionova, R. S. (2002). *Pedahohika vysshei shkoly [Pedagogy of higher education].* Minsk: Universitetskoie obrazovaniie. (In Russian).

12. Symonenko, T. (2011). Linhvokulturolohichnyi aspekt navchanniia ridnoi movy [Linguoculturological aspect of learning the native language]. *Vyvchaiemo ukrainsku movu ta literature, 34–36 (290–292),* 2–7. (In Ukrainian).

13. Slastenin, V. A., Podymova, L. S. (1997). *Pedahohika: innovatsionnaia deiatelnost [Pedagogy: innovative activity].* Moskwa: Mahistr. (In Russian).

РЕЗЮМЕ

Пономаренко Наталия. Культурологический поход к изучению украинского языка будущих младших специалистов по журналистике.

В статье на основе анализа научных источников приведены способы типизации понятие культура. Определены научно-методические основы культурологического подхода к обучению украинскому языку студентов специальности 061 «Журналистика» в условиях образовательного процесса вузов I–II аккредитации. Внимание акцентировано на путях его реализации в контексте изучения курса «Украинский язык по профессиональному направлению». Приведены образцы задач для практических занятий по украинскому языку по профессиональному направлению для будущих журналистов. Предложена схема ориентировочного культурологического анализа текста.

Ключевые слова: *младший специалист, будущий журналист, культура, образование, культурологический подход, речевая деятельность, культурологический анализ, украинский язык профессиональной направленности.*

SUMMARY

Ponomarenko Natalia. Culturological approach to the study of Ukrainian language of the future junior specialists in journalism.

Based on the analysis of scientific sources there are ways of typing the concept of culture in the article. It outlines the scientific and methodological foundations of cultural approach to teaching of Ukrainian language students of the specialty 061 "Journalism" in the conditions of educational process of universities of the I–II levels of accreditation and ways of its realization in the context of the course "Ukrainian language for professional direction". There are examples of tasks for practical classes with Ukrainian language of the professional direction for future journalists. It provides a scheme oriented cultural analysis of the text.

The study used: methods of theoretical analysis of scientific sources; study and generalization of the advanced experience in the introduction of innovative changes within the educational process of higher education institutions of the I–II levels of accreditation.

Advanced technologies for the realization of culturological approach to teaching Ukrainian language students of the specialty 061 "Journalism" in the conditions of educational process of universities of the I–II levels of accreditation of Ukraine are defined as: creation of cultural studies clubs; methodological support of the discipline "Ukrainian language (for professional purposes)" on the basis of linguistic and cross-cultural, ethno-linguistic material; creation of centers of multicultural development; development of a system of laboratories of international cultural cooperation; development of copyright design technology, which will be based on specific subjects, such as "Ukrainian language in dialogue of cultures"; "Foundations of regional geography"; "Multicultural environment".

The methodological foundation of cultural technologies, of course, must be presented through innovative techniques, tools, methods, forms of educational activities and cooperation with students: theatre, discussion, debate, electives, design technology, games, presentations, case-system, communication discourse training and so on.

The choice of methods, receptions, means of training depends on the methodological competence of the teacher of Ukrainian language and literature, understanding the importance of problems of development of cultural personality of the future journalist, their attitude to the linguistic and cultural heritage of the nation and the desire of students to develop the skills of personal and intercultural communication.

Key words: *junior specialist, journalist, culture, education, culturological approach, cultural memory, speech activity, cultural analysis, Ukrainian language for professional purpose.*

УДК 378.1:34(477)

Любов Пшенична
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-2840-2189
DOI 10.24139/2312-5993/2017.02/113-128

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ІМПЛЕМЕНТАЦІЇ ЗАКОНУ УКРАЇНИ «ПРО ВИЩУ ОСВІТУ»

У статті висвітлено особливості забезпечення якості освіти в контексті імплементації Закону України «Про вищу освіту». Доведено, що якість вищої освіти – не дань моді, а реальна необхідність. Вона має, що найменше, два аспекти: внутрішній – відповідність нормі, стандарту, специфікації, детальніше – зміст освіти, рівень підготовки студента, викладача, інформаційно-методичний супровід, матеріально-технічне забезпечення якості підготовки, освітні технології, наукова діяльність;

зовнішній – відповідність запитам споживача. Отримання якісної освіти безпосередньо залежить від якості самих вимог: цілей, стандартів і норм; якості ресурсів: програм, кадрового потенціалу, контингенту абітурієнтів, матеріально-технічного забезпечення, фінансів та якості освітніх процесів: наукової й навчальної діяльності, управління, освітніх технологій, які безпосередньо забезпечують підготовку фахівців.

Ключові слова: *європейський освітній простір, якість вищої освіти, кадровий потенціал, академічні цінності, професійні фахові вміння, модернізація, розвиток професійних компетентностей, інтернаціоналізація вищої освіти, контроль освітньої діяльності, Національне агенство із забезпечення якості вищої освіти, студентські ініціативи, моніторинг освітнього процесу, внутрішня експертиза, стандарти освітньої діяльності, стандарти вищої освіти.*

Постановка проблеми. Процеси європейської інтеграції охоплюють дедалі більше сфер життєдіяльності. З метою реалізації Угоди про співробітництво Україною проводиться адаптація законодавства до законодавства Євросоюзу. Так, у 1998 році створено Міжвідомчу координаційну раду, а в 2003 році Верховною Радою України прийнято Закон України «Про Загальнодержавну програму адаптації законодавства України до законодавства Європейського Союзу». Програма визначає мету й механізми адаптації, а також засади фінансового, кадрового та інформаційного забезпечення її виконання. Цей процес є тривалим і супроводжується прийняттям та впровадженням нормативно-правових актів, які розроблено з урахуванням законодавства Європейського Союзу.

Не стала винятком і освіта, а особливо вища школа. Визначальною подією входження освіти України до європейського освітнього простору було приєднання до Болонського процесу в 2005 році, коли Міністром освіти і науки України було підтверджено взяті зобов'язання координувати впроваджувану політику впродовж реалізації Болонського процесу задля досягнення кінцевої мети – створення Загальноєвропейського простору вищої освіти.

Основні принципи Болонського процесу зафіксовано у спільному документі «Формування майбутнього», прийнятому на зібранні 20–30 березня 2001 року представниками понад 300 європейських вищих навчальних закладів у місті Саламанка (Іспанія). Одним і найголовнішим із них є *Якість як фундаментальний принцип освіти,* яка ґрунтується на основі академічних цінностей, що відповідають вимогам часу та очікуванням студентів.

Якість – основна умова довіри, мобільності, сумісності й привабливості в європейському просторі вищої освіти. Оцінка якості вимагає балансу між нововведеннями і традиціями, академічними перевагами та соціально-економічною необхідністю, сумісністю програм і вибором студентів. Оцінка якості охоплює викладання й наукові дослідження, керівництво та адміністрування, сприйнятливість до потреб студентів і забезпечення позанавчальних послуг. Контроль якості вищої

освіти передбачає створення незалежних від національних урядів і міжнародних організацій акредитаційних агенцій. Оцінка якості освіти має ґрунтуватися не на тривалості та змісті, а на знаннях, уміннях, навичках і компетенціях випускників [6, 36].

Аналіз актуальних джерел. Питання розвитку національної системи вищої освіти в наукових колах обговорюються досить жваво. Так, на думку В. Зайчука, «удосконалення системи вищої освіти та підвищення якості професійної підготовки фахівців в Україні – визначальна соціокультурна проблема, вирішення якої полягає у приведенні освіти у відповідність до нових соціально-економічних вимог, які визначають і здійснюють політику в галузі якісної освіти, певних політичних тенденцій, визначенні стратегій дій відповідно до потреб суспільства і ресурсів держави, створенні освітянських програм, необхідних для економічного та соціального розвитку України, а також для індивідуального й культурного самовираження особистості в суспільстві. Нові функціональні можливості професійної діяльності спеціалістів у цих умовах вимагають зміну галузі забезпечення якості освіти, її інформатизації, професійної підготовки та управління якістю навчальних програм, методики викладання і діагностики професійних якостей спеціалістів усіх категорій, технічних засобів передачі інформації» [2, 3].

За висловлюванням Т. Лукіної, необхідно запровадити державний механізм оперативного та об’єктивного оцінювання досягнутого стану в освіті, визначення ефективності й результативності освітніх реформ та конкретних управлінських рішень, а механізм оцінювання якості освіти визначити як одну з обов’язкових умов входження України до європейського та світового співтовариства [4, 390–392].

Науковці стверджують, що якість освіти, яку забезпечує система безперервної освіти, формує високий рівень професійних фахових умінь, навичок, здатності та здібності до виконання професійної трудової діяльності та компетентності, які дають випускнику вищого навчального закладу можливість висококваліфіковано здійснювати покладені на нього виробничі функції [5, 19].

Проблеми вдосконалення освітнього процесу й надання якісних освітніх послуг досліджували такі відомі науковці та педагоги, як В. Андрущенко, Б. Грушевський, В. Звягінцев, В. Кремень, І. Потай, В. Паламарчук, О. Савченко та ін. Проблематика чинників, що впливають на забезпечення якості освітнього процесу, питання вимірювання й оцінювання якості навчально-виховного процесу, менеджменту якості освітніх послуг висвітлені у працях І. Беха, І. Зязюна, Л. Даниленко, Г. Єльникової, П. Кононенка, В. Кременя, О. Рудницької, О. Сухомлинської та ін. Розвитку професійних компетентностей у системі професійної підготовки присвятили свої праці А. Алексюк, Н. Бібік, М. Дробноход, М. Згуровський, О. Козлова, О. Овчарук, В. Олійник, А. Павленко, Н. Примаченко, І. Родигіна та ін.

Різні аспекти основних засад розвитку вищої освіти України, модернізація державної системи контролю якості підготовки фахівців, створення внутрішньої університетської системи управління якістю освітнього процесу, визначення принципів та процедур забезпечення якості вищої освіти у вищих навчальних закладах, здійснення моніторингу й періодичного перегляду освітніх програм знайшли відображення у працях І. Бабина, Я. Болюбаша, В. Грубінки, В. Кременя, Ю. Кононенка, С. Майбороди, В. Олійника, М. Степка, В. Шинкарука та ін.

Метою пропонованої статті є розкриття аспектів забезпечення якості освіти в контексті імплементації Закону України «Про вищу освіту».

Виклад основного матеріалу. Якість вищої освіти як соціальне явище необхідно розглядати в єдності всіх його сторін: як цінність, як процес, як результат і як найважливіше право людини. Якість вищої освіти – комплексна характеристика, що відображає діапазон і рівень освітніх послуг, які надаються системою освіти відповідно до інтересів особи, суспільства й держави. Якісна освіта повинна давати можливість кожному індивіду залежно від його інтересів і можливостей здобувати повноцінну, безперервну освіту відповідного рівня в усіх її формах. У межах реалізації Болонського процесу існує Європейська мережа забезпечення якості (ENQA), до якої мають адаптуватися вітчизняні ВНЗ [1, 1016].

Процес забезпечення якості вищої освіти не є суто українською чи європейською проблемою. В усьому світі зростає увага до якості та стандартів, що пояснюється швидким розвитком вищої освіти. Україна має намір здійснити свою мету: стати однією з країн, що має найбільш динамічну й інтелектуальну економіку в Європі. Нові ініціативи та вимоги, що виникають як в Україні, так і поза її межами, з огляду на інтернаціоналізацію вищої освіти, потребують відповідної реакції. Формування системи забезпечення якості, заснованої на єдиних стандартах і рекомендаціях, свідчить про виникнення справжнього європейського виміру у сфері забезпечення якості, що має посилити привабливість Європейського простору вищої освіти. Завдання забезпечення якості вищої освіти є багатоплановим і включає:

- наявність необхідних ресурсів (кадрових, фінансових, матеріальних, інформаційних, наукових, навчально-методичних тощо);
- організацію освітнього процесу, що найбільш адекватно відповідає сучасним тенденціям розвитку національної, європейської та світової економіки й освіти;
- контроль освітньої діяльності вищих навчальних закладів та якості підготовки фахівців на всіх етапах навчання та на всіх рівнях: рівні вишу, державному, європейському і міжнародному.

Підписання Україною у 2005 році Болонської декларації зумовлює необхідність запровадження системних та структурних змін у вищій школі,

які відповідають рекомендаційним документам міністерських конференцій країн-учасниць Болонського процесу і особлива увага яких зосереджена на якості освіти.

З 2006 року в Європейському освітньому просторі вищої освіти діють стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості вищої освіти, які є унікальним міжнародним документом, що визначає освітню політику країн Європи. Європейські стандарти і рекомендації забезпечення якості у вищий освіті містять три частини, які стосуються: внутрішнього забезпечення якості у вищих навчальних закладах; зовнішнього забезпечення якості вищої освіти;забезпечення якості в діяльності агенцій із зовнішнього забезпечення якості.

Система забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти у вищому навчальному закладі складається із: системи внутрішнього забезпечення якості та системи зовнішнього забезпечення якості й охоплює: кадрове забезпечення освітньої діяльності; навчально-методичне забезпечення освітньої діяльності; матеріально-технічне забезпечення освітньої діяльності; якість проведення навчальних занять; якість знань студентів; забезпечення академічної мобільності учасників освітнього процесу; забезпечення наявності інформаційних систем для ефективного управління освітнім процесом; здійснення моніторингу й періодичний перегляд освітніх програм; забезпечення публічності інформації про освітні програми, ступені вищої освіти та кваліфікації; систему запобігання академічного плагіату у здобувачів вищої освіти; стандарти освітньої діяльності та вищої освіти; ліцензування ступенів вищої освіти; акредитацію рівнів і ступенів вищої освіти; систему менеджменту якості; відповідність навчальних планів і програм підготовки фахівців вимогам Європейського та світового освітнього простору; співпрацю з роботодавцями щодо контролю за якістю підготовки фахівців; державну атестацію випускників екзаменаційною комісією; імідж вищого навчального закладу та рейтингову оцінку його діяльності.

Кожен навчальний заклад визначив політику і пов’язані з нею процедури, які б забезпечували якість і стандарти їхніх навчальних програм та дипломів. Вони відкрито заявляють про свої наміри створити таку атмосферу і практику, які б визнавали важливість якості та її забезпечення. Задля досягнення такої мети вищі навчальні заклади розробили і втілюють стратегію постійного підвищення якості. Розроблена стратегія, політика і процедури мають офіційний статус і є доступними для широкого загалу та передбачають безпосередню участь студентів у процесі забезпечення якості.

Призначення стандартів і рекомендацій щодо внутрішнього забезпечення якості полягають у тому, щоб надати допомогу й визначити орієнтири як для вищих навчальних закладів при розробці власних систем забезпечення якості, так і для агенцій, що здійснюють незалежні

перевірки. Ці стандарти і рекомендації ґрунтуються на низці основних принципів внутрішнього й зовнішнього забезпечення якості вищої освіти в Європейському просторі вищої освіти, а саме:

- вищі навчальні заклади несуть основну відповідальність за якість наданих ними освітніх послуг і за те, як ця якість забезпечується;
- інтереси суспільства щодо якості і стандартів вищої освіти мають бути захищені;
- потрібно розвивати й удосконалювати якість навчальних програм в інтересах студентів та інших бенефіціарів вищої освіти на Європейському просторі вищої освіти;
- мають існувати ефективні та надійні організаційні структури, у межах яких ці академічні програми здійснюються й підтримуються;
- важливими є прозорість і використання зовнішньої фахової допомоги в процесах забезпечення якості;
- створення культури якості у вищих навчальних закладах має отримати всіляку підтримку;
- необхідно розробити процеси, за допомогою яких вищі навчальні заклади зможуть демонструвати свою відкритість та підзвітність, включаючи підзвітність за державні і приватні інвестиції;
- забезпечення якості, яке гарантує відкритість та підзвітність, повністю сумісне з процесами забезпечення якості задля підвищення ефективності роботи закладу;
- заклади освіти мають демонструвати свою якість як на національному, так і на міжнародному рівні;
- процеси, які застосовуються, не повинні обмежувати різноманіття та стримувати нововведення [7].

Процедури зовнішнього забезпечення якості повинні враховувати ефективність процесів внутрішнього забезпечення якості: оцінювання закладу в цілому; оцінювання навчальних програм або програм з окремих предметів; акредитація на рівні навчальної дисципліни, повного курсу або закладу в цілому; а також комбінація різних типів перевірки.

Українська вища школа, на превеликий жаль, живе ілюзіями, що систему освіти можна реформувати зсередини, спираючись на власний інтелектуальний потенціал, але практика спростовує ці наміри і стверджує, що тільки реальна участь зовнішніх чинників здатна сприяти отриманню необхідних дороговказів та ресурсів для досягнення належної якості.

Щодо діяльності європейських агенцій із забезпечення якості, то вони повинні відображати юридичні, соціальні й культурні вимоги того середовища, у якому вони працюють. Процедури, що їх застосовують агенції, які зосереджуються на підвищенні якості вищої освіти, передбачають серйозний «захист споживача» освітніх послуг – студента. Принципами зразкового досвіду, на яких базуються процеси зовнішнього

забезпечення якості, є повага до автономії закладу; служіння інтересам студентів та представників ринку праці; використання результатів власної діяльності закладів із внутрішнього забезпечення якості.

Якість вищої освіти за роки незалежності України значно погіршилася, і це тоді, коли відбувалося зростання кількості вищих навчальних закладів та чисельності студентів. Так, кількість вищих навчальних закладів III–IV рівнів акредитації зросла з 149 в 1991 році до більше 300 в 2016 році, а кількість студентів – з 876 тисяч майже до двох з половиною мільйонів. Ці негативні процеси спостерігаються тоді, коли стрімко зменшується народжуваність, а значить якісний склад абітурієнтів знижується.

Стрімке зростання кількості вищих навчальних закладів та чисельних філій новостворених і старих вищих навчальних закладів та кількості студентів у них за часів незалежності суттєво позначилося на якості вищої освіти в Україні. Майже всі новостворені вищі навчальні заклади й філії далеко не завжди могли забезпечувати належний рівень якості вищої освіти, а тому дуже часто в них має місце імітація навчального процесу, невід'ємною частиною якого є сам процес імітації оцінювання набутих студентами знань, що, урешті-решт, призводить до дискредитації вищої школи в цілому та нівелювання диплома про вищу освіту як такого. Погіршення якості знань також стимулюється неможливістю відрахування невстигаючих студентів, які навчаються на контрактній основі, що, у свою чергу, підриває довіру до системи оцінювання знань та негативно впливає на її сприйняття студентами.

Вважаємо, що невиправдано велика кількість вищих навчальних закладів та їх філій в Україні є швидше наслідком, ніж причиною погіршення стану забезпеченням якості вищої освіти в Україні. Важливо відшукати саме причини погіршення якості вищої освіти та насамперед усунути саме їх і не плутати їх із певними наслідками й обставинами.

У 1995 році ЮНЕСКО було розроблено програмний документ «Реформа й розвиток вищої освіти», у якому зазначено, що на якість вищої освіти найбільше впливають: якість професорсько-викладацького складу, якість підготовки студентів, що забезпечується шляхом диверсифікованості освітніх програм, які пропонує вищий навчальний заклад та ким і яким чином вона буде реалізована, адже рівень здобутих випускником знань, умінь та навичок, різних компетентностей підтверджує успішність тієї чи іншої освітньої програми, подолання розриву між середньою й вищою освітою, підвищення ролі механізмів навчально-професійної орієнтації і мотивації молоді та якість інфраструктури.

Для забезпечення прозорості і привабливості навчальних програм, підтримання їхньої актуальності й попиту на них необхідним є створення механізмів, які включають порядок розробки та формулювання очікуваних цілей і результатів навчання; офіційно затверджені рекомендації й

нормативні вимоги щодо створення освітньо-професійних програм, навчальних планів і навчальних програм дисциплін; визначені вимоги та характеристики диференціації програм підготовки за денною, заочною й дистанційною формами навчання та за академічно чи професійною типами вищої освіти; порядок внутрішньої експертизи, оцінки й затвердження програм, навчальних планів і навчальних програм дисциплін; умови реалізації освітньо-професійних програм підготовки, їхня забезпеченість відповідними навчальними ресурсами; аналіз ефективності реалізації навчальних програм, моніторинг успішності та досягнень студентів; розробку процедур регулярного періодичного перегляду програм за участю роботодавців, студентів, соціальних партнерів та інших зацікавлених сторін.

Не менш важливою є залежність якості вищої освіти від кваліфікації управлінського персоналу університету та його науково-педагогічних кадрів. Управління вищим навчальним закладом повинно здійснюватися на засадах інноваційних стратегій, створення сучасної системи моніторингу ефективності управлінських рішень та їх впливу на якість освітніх послуг, посилення ролі всіх учасників освітнього процесу, у якому кожна особистість є рівноправним суб'єктом управління, а всі разом – партнерами, упровадження інформативно-управлінських комп'ютерних технологій. Перед управлінцями першочерговими завданнями є побудова системи високопрофесійного наукового, аналітичного і прогностичного супроводу управлінських рішень, підготовка всебічної інформації на основі результатів наукових досліджень, перехід від оперативного до програмно-цільового управління, відкритість системи щодо поширення громадської думки на прийняття управлінських рішень.

Однією з пріоритетних тенденцій, що забезпечує якість вищої освіти в Україні на сучасному етапі, є посилення й поглиблення інноваційних процесів у сформованому нею академічному середовищі. Для інновацій у вітчизняній вищій школі характерними є активізація й поглиблення пошуку, спрямованого на вирішення проблеми оптимального співвідношення між класичними науково-педагогічними традиціями, що сформувалися протягом багатьох десятиліть у сфері вищої освіти України, та новими напрямами, пов'язаними зі входженням нашої країни в європейський освітній простір. Необхідність запровадження нових підходів до рівня знань, навичок, особистісних якостей і професійних компетенцій випускників вищих навчальних закладів потребує активного впровадження інноваційних технологій навчання за такими їх типами: проблемне; концентроване; модульне; розвивальне; диференційоване; імітаційне; ігрове.

В університеті ключовою фігурою і центральною постаттю повинен бути професор, який майстерно володіє методикою викладання та управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів, що допомагає подати доступно складні завдання, урахувати особливості особистості студента,

зацікавити інформацією, захопити нею й викликати бажання поповнювати свої знання; який використовує інноваційні підходи та методи викладання і робить ставку на самостійну роботу студентів як альтернативу до аудиторних занять; поєднує навчальний процес із науковими дослідженнями, добре орієнтується в суміжних дисциплінах, що сприяє глибшому розкриттю закономірних зв'язків між предметами, явищами і процесами реального світу, формуванню всебічно розвиненого фахівця; має професійно-специфічні здібності, тобто сукупність індивідуально-психологічних якостей особистості, які сприяють успішній педагогічній діяльності: організаторсько-педагогічні здібності, дидактичні, перцептивні, комунікативні, здібності емоційно-вольового впливу на людину, гносеологічно-дослідницькі, науково-пізнавальні здібності; широта інтересів якого дає змогу спрямувати студентів на цікаві справи, допомагати їм в організації змістовного дозвілля.

Здійснення педагогічної діяльності на дослідницькому рівні, творчий підхід до неї вимагає від науковця постійної роботи над собою, спонукає його бути цілеспрямованим, ініціативним, дисциплінованим, вимогливим до себе та інших. Сукупність особистих якостей науково-педагогічного працівника формує його авторитет, загальновизнану студентами значущість його чеснот і засновану на цьому силу його виховного впливу.

Водночас слід зважити, що особливе значення для забезпечення якості вищої освіти покладається на студентське самоврядування – форму управління, за якої студенти на рівні академічної групи, факультету, курсу, спеціальності мають право самостійно долучатися до внутрішнього управління якістю вищої освіти, є засобом реалізації студентською громадою своїх прав, обов'язків та ініціатив через прийняття рішень і їх упровадження за допомогою власних ресурсів у сфері, що визнається адміністрацією, та у співпраці з нею, а також гарантії брати участь через своїх представників у вирішенні питань, які стосуються якості освіти.

Завдяки студентським ініціативам визначаються нові напрями розвитку освітньої діяльності в університеті, удосконалюється навчальний процес, розширюються можливості для розкриття здібностей студентів, розвитку їх творчого мислення, наукових досліджень, самореалізації молодих людей в інтересах особистості, суспільства й держави. Ефективне студентське самоврядування сприяє забезпеченню контролю якості вищої освіти.

Для успішної реалізації поставлених завдань щодо якісної підготовки здобувачів вищої освіти необхідна достатня забезпеченість навчально-лабораторним обладнанням і навчально-методичними матеріалами, бібліотеками, комфортними лабораторними приміщеннями і навчальними аудиторіями, які відповідають програмним вимогам викладання, комп'ютерами і програмним забезпеченням, спортивним комплексом, їдальнею, кафетерієм, а також допомогу різного роду служб і консультантів.

Розбудова системи забезпечення якості вищої освіти на інституційному рівні може спиратися на європейські стандарти внутрішнього забезпечення якості у вищих навчальних закладах для досягнення високої ефективності функціонування університету, його визнання з боку громадськості й підвищення статусу університету на міжнародному рівні.

Українська вища школа, чітко визначивши орієнтир на входження в освітній простір Європи, здійснює модернізацію освітньої діяльності в контексті європейських вимог, вводить систему контролю якості вищої освіти через Національне агенство із забезпечення якості вищої освіти як постійно діючого колегіального органу, який уповноважений на реалізацію державної політики у сфері забезпечення якості освіти, робота якого зорієнтована як на здійснення державного контролю, так і на допомогу вищому навчальному закладу у формуванні культури якості. Контроль якості вищої освіти – це не тільки вимога сьогодення, а й впевнений крок у майбутнє.

До прийняття та введення в дію нового Закону України «Про вищу освіту» (№ 1556-VII від 06.09.2014 року) в Україні система зовнішнього забезпечення якості вищої освіти спиралася на систему ліцензування та акредитації, яка знаходилася в компетенції Міністерства освіти і науки України. Створення Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти стало першим кроком на шляху побудови нової системи забезпечення якості вищої освіти.

Постановою Кабінету Міністрів України № 244 від 15 квітня 2015 року «Про утворення Національного агенства із забезпечення якості вищої освіти», яка введена в дію 01 вересня 2015 року, утворено Національне агентство як постійно діючий колегіальний орган з питань реалізації державної політики у сфері забезпечення якості вищої освіти; затверджено його Статут та доручено Міністерству освіти і науки України здійснити заходи, пов’язані з утворенням Національного агенства та його державною реєстрацією; подати на розгляд Кабінету Міністрів України пропозиції щодо встановлення граничної чисельності працівників секретаріату Національного агенства та передбачити видатки, необхідні для організації роботи агенства.

До повноважень Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти віднесено багато важливих питань, які стосуються змісту та якості вищої освіти: ліцензійна експертиза, акредитація освітніх програм, акредитація спеціалізованих учених рад із захисту дисертацій, акредитація незалежних установ оцінювання та забезпечення якості вищої освіти, розроблення вимог до рівня наукової кваліфікації осіб, які здобувають науковий ступінь тощо. Багато завдань Національному агентству доведеться виконувати вперше в Україні, запроваджуючи європейський досвід.

Новоприйнятий Закон України «Про вищу освіту» визначає, що головними рисами оцінювання якості вищої освіти залишається незалежний характер оцінювання, яке повинно здійснюватися як

Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти, так і мережею незалежних установ з оцінювання в цій сфері. Незалежні установи, визначені ст. 23 цього закону, стануть цілком новим явищем у системі управління якістю вищої освіти, якщо їх, як це пропонується Законом України «Про вищу освіту», долучати до процесу, то він стане менш бюрократизованим та репресивним. Але, на жаль, до цього часу не визначено місце цих установ у системі забезпечення якості вищої освіти, які функції можуть і повинні виконувати. Сприяння професійним та галузевим асоціаціям, експертним спільнотам, роботодавцям у створенні незалежних агенцій оцінювання якості вищої освіти є одним із стратегічних напрямів діяльності як Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти, так і Міністерства освіти і науки України.

14 червня 2016 року Верховною Радою України прийнятий Закон України № 1415-VIII «Про внесення змін до закону України «Про вищу освіту» щодо Національної агенції із забезпечення якості вищої освіти». Цей закон передбачає створення правових умов для забезпечення формування якісного складу Національної агенції із забезпечення якості вищої освіти, який буде здатний протистояти наявним у системі вищої освіти негативним явищам і сформувати в Україні нові механізми та стандарти якості вищої освіти. Реалізація положень закону дозволить сформувати склад Національного агентства з якості вищої освіти з осіб, що мають бездоганну репутацію, високі особисті якості та професійні досягнення, вільно володіють українською та хоча б однією з найбільш поширених у Європі мов: англійською, німецькою, французькою, іспанською або італійською, адже діяльність Національного агентства передбачає залучення міжнародних експертів – професорів провідних іноземних університетів та експертів інституцій, що забезпечують якість вищої освіти в інших країнах, а також співпрацю з Європейською асоціацією із забезпечення якості вищої освіти, зокрема з метою запровадження європейських стандартів і рекомендацій щодо підвищення якості вищої освіти в Україні, якісного складу, який буде здатний забезпечити початок його роботи. Одним словом: Законом передбачене вдосконалення вимог до членів цього агентства, і спонукає до того, щоб воно стало совістю вищої освіти.

Ще Закон № 1415-VIII не набрав чинності, а Міністерство освіти і науки України запропонувало для обговорення проект Закону України «Про внесення змін до деяких законів України щодо вдосконалення системи вищої освіти», який є не чим іншим, як новою редакцією Закону України «Про вищу освіту» і в якому особливе місце відведено Розділу V «Забезпечення якості вищої освіти». Так із ст. 18 «Повноваження Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти» вилучено п. 3, яким було надано право проводити ліцензійну експертизу, готувати експертний висновок щодо можливості видачі ліцензії на провадження освітньої діяльності. Стаття 19 «Склад Національного агентства із

забезпечення якості вищої освіти» представлена ширше, з акцентом на проведення конкурсного відбору членів Національного агентства Конкурсною комісією, яка утворюється Кабінетом Міністрів України як дорадчий орган. Склад Конкурсної комісії становить дев'ять осіб і формується на таких засадах: три члени висуваються центральним органом виконавчої влади у сфері освіти і науки, три члени – профільним комітетом Верховної Ради України, по одному члену – Президією Національної академії наук України, Президією Національної академії педагогічних наук України, спільним представницьким органом всеукраїнських об'єднань організацій роботодавців. Вимоги до членів Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти, висунуті проектом закону, є високими, щоб якісний склад агентства був працездатним.

В Україні, як і в інших пострадянських країнах, є пріоритет державних інтересів над суспільними. У зв'язку з цим ключовими агентами якості виступають органи державної влади й управління, які формують вимоги до неї, самостійно перевіряють і оцінюють діяльність учасників ринку надання освітніх послуг і не завжди узгоджують їх із реальними потребами інших зацікавлених сторін. Підтвердженням є прийняття постанови Кабінету Міністрів України від 30 грудня 2015 р. N 1187 «Про затвердження Ліцензійних умов провадження освітньої діяльності закладів освіти», яка всупереч п. 3 ст. 18 Закону України «Про вищу освіту» забирає повноваження в Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти щодо проведення ліцензійної експертизи, підготовки експертних висновків щодо можливості видачі ліцензії на провадження освітньої діяльності.

Силу й наміри вищезазначеної постанови Кабінету Міністрів України підтверджує підготовлений Міністерством освіти і науки України проект Закону України «Про внесення змін до деяких законів України щодо вдосконалення системи вищої освіти», яким зі ст. 18 Закону України «Про вищу освіту» вилучено п. 3 щодо проведення ліцензійної експертизи, підготовки експертних висновків щодо можливості видачі ліцензії на провадження освітньої діяльності.

Відомо, що вітчизняна система ліцензування й акредитації виконувала тільки функцію одного з головних інструментів державного управління освітою і тільки після прийняття постанови спрямована на трансформацію в базову технологію стимулювання якості освіти; державне інспектування вищих навчальних закладів тільки останні два роки перейшло до виконання моніторингових функцій та на поширення кращих освітянських практик; а основним інструментом внутрішнього університетського оцінювання якості освіти є ректорський контроль, який також не повною мірою виконує свої прямі функції.

Положення статей 9 та 10 «Стандарти освітньої діяльності», «Стандарти вищої освіти» Закону України «Про вищу освіту» тісно пов'язані

з формуванням передумов для забезпечення якості вищої освіти та моніторингу забезпечення якості вищої освіти у вищих навчальних закладах. Саме їх імплементація є пріоритетною в освітній політиці Міністерства освіти і науки України. Дворічний термін функціонування Закону України «Про вищу освіту» так і не зрушив з місця питання стандартів, задекларованих статтями 9 та 10, а в проекті Закону України «Про внесення змін до деяких законів України щодо вдосконалення системи вищої освіти» ст. 9 «Стандарти освітньої діяльності» вилучена.

Щодо стандартів вищої освіти, висвітлених у ст. 10 закону, то держава, що задовольняє освітні потреби особи й потреби суспільства у кваліфікованих фахівцях, повинна контролювати результати освітньої діяльності всіх її учасників на всіх її етапах. Назрілими є потреби формування моніторингової системи відстеження якості реальних знань, навичок і вмінь випускника вищого навчального закладу та відповідності сформованих у нього індивідуальних соціально і професійно важливих якостей.

Стандарти вищої освіти базуються на Конституції України, Законах України «Про освіту» та «Про вищу освіту», інших нормативно-правових актах, що регулюють відносини в системі вищої освіти й установлюють вимоги до змісту, обсягу, рівня освітньої та фахової підготовки; застосовуються з метою забезпечення якості вищої освіти і суспільних потреб у фахівцях; слугують основою для розроблення, упровадження, удосконалення нормативної й навчально-методичної бази, що визначає підготовку фахівців з вищою освітою.

Призначення стандартів у системі вищої освіти визначається тим, що вони є основою оцінки якості як вищої освіти та професійної підготовки осіб незалежно від форм здобуття освіти, так і освітньої діяльності вищих навчальних закладів незалежно від їх типів, рівнів акредитації та форм власності і спрямовані на досягнення оптимального ступеня впорядкування діяльності у сфері вищої освіти. Вони визначають:

• зміст вищої освіти як зумовлену цілями та потребами суспільства систему знань, умінь і навичок, професійних, світоглядних і громадянських якостей, що має бути сформована в процесі навчання з урахуванням перспектив розвитку суспільства, науки, техніки, технологій, культури й мистецтва;

• зміст навчання, тобто структуру, зміст і обсяг навчальної інформації, засвоєння якої забезпечує особі можливість здобуття вищої освіти і певної кваліфікації;

• засоби діагностики якості вищої освіти – стандартизовані методики для кількісного та якісного оцінювання досягнутого особою рівня сформованості знань, умінь і навичок, професійних, світоглядних та громадянських якостей;

• нормативні терміни навчання – терміни навчання за денною (очною) формою, необхідні для засвоєння особами нормативної та вибіркової частин змісту навчання.

Отже, можна зробити узагальнення, що проведення і контроль виконання ліцензійних умов буде здійснювати Міністерство освіти і науки України (але ж ліцензійні умови є елементом забезпечення якості вищої освіти, і, як в інших країнах Європи та світу, саме незалежні агенції з забезпечення якості вищої освіти, а в Україні це – Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти, мало б це робити); національна система якості вищої освіти в Україні не створена; ліцензування та акредитація, інспектування вищих навчальних закладів та внутрішній ректорський контроль разом не здатні забезпечити системного впливу на всі процеси організації освітньої діяльності і не стимулюють покращення якості вищої освіти.

Отже, необхідно, щоб не тільки запрацювали закони та постанова, а створити національну систему якості вищої освіти, прийняти певну кількість підзаконних актів, які будуть регулювати, роз'яснювати, доповнювати, визначати місце Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти та мережі незалежних установ з оцінювання якості вищої освіти.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Ситуація, що склалася в Україні з забезпеченням якості вищої освіти потребує радикальних кроків щодо імплементації положень Закону України «Про вищу освіту» в частині:

- термінового створення умов для успішної роботи Національного агентства з забезпечення якості вищої освіти;
- формування мережі незалежних агенцій з забезпечення якості вищої освіти;
- розробка стандартів освітньої діяльності та стандартів вищої освіти;
- формування системи зовнішнього незалежного оцінювання рівня підготовки випускників вищих навчальних закладів;
- побудови внутрішньої системи забезпечення якості вищої освіти вищими навчальними закладами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

2. Зайчук В. Нормативно-правове забезпечення освіти в Україні // Вища школа. – 2002. – № 2–3. – С. 3–18.

3. Законодавство України про освіту : збірник законів. – К. : Парламентське вид-во, 2002. – 159 с. – (Бібліотека офіційних видань).

4. Лукіна Т. Державна політика України в сфері модернізації державного управління освітою / Т. Лукіна // Актуальні проблеми державного управління на новому етапі державотворення : матеріали наук.-практ. конф. за міжнар. участю (24 трав. 2005р., м. Київ) : у 2 т. – К. : Вид-во НАДУ, 2005. – Т. 1. – С. 390–392.

5. Мадзігон В. Реформа освіти у руслі Болонського процесу та управління якістю безперервної освіти / В. Мадзігон, М. Вачевський // Вища школа. – 2011. – № 3. – С. 19–26.

6. Пшенична Л. Державне сприяння адаптації системи вищої освіти в Україні до вимог Болонського процесу : дис. ...канд. наук з держ. управл. : 25.00.02 – механізми державного управління / Л. В. Пшенична. – Харків, 2009. – 245 с.

7. Європейські стандарти і рекомендації щодо внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості вищої освіти. – Режим доступу :

http://www.enqa.eu/files/ESG%20in%20Ukrainian.pdf.

REFERENCES

1. Kremen, V. H. (2008). *Entsyklopediia osvity [Encyclopedia of education]*. K.: Yurinkom Inter.

2. Zaichuk, V. (2002). Normatyvno-pravove zabezpechennia osvity v Ukraini [Regulatory support of education in Ukraine]. *Vyshcha shkola, 2–3,* 3–18.

3. *Zakonodavstvo Ukrainy pro osvitu: zbirnyk zakoniv [The legislation of Ukraine about education: a collection of laws]* (2002). K.: Parlamentske vyd-vo. (Biblioteka ofitsiinykh vydan).

4. Lukina, T. (2005). Derzhavna polityka Ukrainy v sferi modernizatsii derzhavnoho upravlinnia osvitoiu [State policy of Ukraine in the sphere of modernization of public administration education]. *Aktualni problemy derzhavnoho upravlinnia na novomu etapi derzhavotvorennia: materialy nauk.-prakt. konf. za mizhnar. uchastiu (24 trav. 2005r., m. Kyiv): u 2 t. K.: Vyd-vo NADU. T. 1,* pp. 390–392.

5. Madzihon, V., Vachevskyi, M. (2011). Reforma osvity u rusli Bolonskoho protsesu ta upravlinnia yakistiu bezperervnoi osvity [Education reform in the light of Bologna process and continuous education quality management]. *Vyshcha shkola, 3,* 19–26.

6. Pshenychna, L. (2009). *Derzhavne spryiannia adaptatsii systemy vyshchoi osvity v Ukraini do vymoh Bolonskoho protsesu [State support for the adaptation of the higher education system of Ukraine to requirements of the Bologna process]* (PhD thesis). Kharkiv.

7. *Yevropeiski standarty i rekomendatsii shchodo vnutrishnoho ta zovnishnoho zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity [European standards and guidelines regarding internal and external quality assurance of higher education]*. Retrieved from: http://www.enqa.eu/files/ESG%20in%20Ukrainian.pdf.

РЕЗЮМЕ

Пшеничная Любовь. Обеспечение качества высшего образования в контексте имплементации закона Украины «О высшем образовании».

В статье освещены особенности обеспечения качества образования в контексте имплементации Закона Украины «О высшем образовании». Доказано, что качество высшего образования – не дань моде, а реальная необходимость. Оно имеет, по крайней мере, два аспекта: внутренний – соответствие норме, стандарту, спецификации, более детально – содержание образования, уровень подготовки студента, преподавателя, информационно-методическое сопровождение, материально-техническое обеспечение качества подготовки, образовательные технологии, научная деятельность; внешний – соответствие запросам потребителя. Получение качественного образования непосредственно зависит от качества требований: целей, стандартов и норм; качества ресурсов: программ, кадрового потенциала, контингента абитуриентов, материально-технического обеспечения, финансов и качества образовательных процессов: научной и учебной деятельности, управления, образовательных технологий, которые непосредственно обеспечивают подготовку специалистов.

Ключевые слова: *европейское образовательное пространство, качество высшего образования, кадровый потенциал, академические ценности, профессиональные умения, модернизация, развитие профессиональных компетентностей, интернационализация высшего образования, контроль*

образовательной деятельности, Национальное агентство по обеспечению качества высшего образования, студенческие инициативы, мониторинг образовательного процесса, внутренняя экспертиза, стандарты образовательной деятельности, стандарты высшего образования.

SUMMARY

Pshenychna Liubov. Ensuring quality of higher education in the context of implementation of law of Ukraine "on higher education".

Education is integral for intellectual, cultural, spiritual, social, economic development of society and the state. The aim of education is one's multilateral development as a personality and society's highest asset, development of talents, mental and physical abilities, formation of high moral qualities, educating citizens able to make conscious social choice, enriching intellectual, creative, cultural potential of people, increasing their level of education, providing qualified professional for national economy.

Quality of education is not a demand of fashion but an actual necessity. It has at least two aspects: internal, which includes correspondence to the norm, standard, specification, namely content of education, level of student's and teacher's training, informational and methodological support, material and technical base of quality training, education technologies, research; external – satisfaction of customer's demand. Quality of education depends directly on the demands: goals, standards and norms; quality of resources: programs, human resources, student population, material and technical base, funding and quality of education processes: research and educational activity, administration, education technologies, which directly ensure quality training of professionals.

For Ukraine modernization of the system of quality of higher education control is important in the context of European higher education area. The importance and relevance of the task for Ukraine is confirmed by the act of joining Bologna process (May 19, 2005 Bergen, Norway), where the quality of education is defined as the essence for creation of European higher education area. In 2003 ministers of the countries that were participants of Bologna process appealed to European Association for Quality Assurance in Higher Education in order to request to work out standards, methodology and recommendations for assessment of education quality in collaboration with other organizations.

The process of ensuring quality of education is not solely Ukrainian or European problem. The emphasis on quality and standards is increasing all over the world, which could be explained by rapid expansion of higher education. Ukrainian higher education has articulated the goal to join European higher education area, it takes effort to modernize educational activity in the context of European requirements, introduced the system of control of quality of higher education through National Agency for Quality Assurance in Higher Education as a constantly operating collegial entity with authority to realize state policy in the sphere of ensuring quality education, its work is focused on executing state control as well as assisting higher education institutions to form the culture of quality.

Recently adopted Law of Ukraine "On Higher Education" states that the main feature of quality assessment is independent character of assessment which should be carried out by National Agency for Quality Assurance in Higher Education, the network of independent institutions, specialized in quality assessment as well as higher educational establishments.

Key words: *European education area, quality of higher education, human resources potential, academic asset, professional competences, internationalization of higher education, control of educational activity, National Agency for Quality Assurance in Higher Education, student initiatives, monitoring of education process, internal expertise, standards of educational activity, standards of higher education.*

УДК 378.147:371.134:371.124:51:004.853(043.5)

Олена Семеніхіна
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-3896-8151
DOI 10.24139/2312-5993/2017.02/129-138

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ ДО ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ КОМП'ЮТЕРНОЇ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ МАТЕМАТИЧНИХ ЗНАНЬ

У статті піднімається питання визначення методологічної основи формування професійної готовності майбутніх учителів математики до використання засобів комп'ютерної візуалізації математичних знань. Обгрунтовано, що системний підхід забезпечує цілісність педагогічного процесу з характерними ієрархічністю й наступністю; використання інтегрованого підходу сприяє появі нової якості інформатико-математичних знань та технологічних умінь; компетентісний підхід є важливим із позицій технологічної практики навчання; акмеологічний підхід забезпечує подальшу рефлексію професійної діяльності з індивідуальним проектуванням самовдосконалення і саморозвитку.

Ключові слова: *формування професійної готовності, готовність до використання засобів комп'ютерної візуалізації, системний підхід, діяльнісний підхід, компетентісний підхід, інтегрований підхід, акмеологічний підхід, методологічні основи, підходи в навчанні.*

Постановка проблеми. В умовах розвитку інформаційного суспільства нагальною є потреба перегляду підходів до підготовки вчителя, який має вільно володіти комп'ютерними технологіями й використовувати їх у професійній діяльності. З огляду на те, що наразі затребуваними стають технології візуалізації інформаційного контенту для його ущільнення та швидшого сприйняття з подальшим аналізом і синтезом нового знання, особливої актуальності набуває вимога формування професійної готовності вчителя математики до використання засобів комп'ютерної візуалізації математичних знань (ЗКВМЗ).

Аналіз актуальних досліджень. Проведений нами аналіз наукової, філософської, навчально-методичної літератури та вивчення й узагальнення вітчизняного і зарубіжного педагогічного досвіду в контексті підготовки вчителя математики виявили використання різноманітних методологічних підходів, серед яких: особистісно-орієнтований, діяльнісний, компетентісний, інтегрований, системний, акмеологічний, аксіологічний, когнітивний тощо [1–17]. Водночас ці підходи використовуються з певною метою, а тому не завжди є ефективними з позицій формування професійної готовності майбутніх учителів математики до використання засобів комп'ютерної візуалізації математичних знань.

Мета статті – визначити методологічні основи формування професійної готовності вчителя математики до використання засобів ком'ютерної візуалізації математичних знань.

Методи дослідження: теоретичні (аналіз і систематизація філософської, педагогічної та психологічної літератури, праць вітчизняних і зарубіжних авторів, нормативно-правових документів, методичних матеріалів) та емпіричні (вивчення й узагальнення вітчизняного і зарубіжного педагогічного досвіду, спостереження, самоспостереження), на основі яких визначено ефективні підходи щодо підготовки вчителя математики.

Виклад основного матеріалу. Методологічні основи формування професійної готовності вчителя математики використовувати ЗКВМЗ відображають взаємозвязок і взаємодію різних підходів загальнонаукової й конкретно-наукової методології в контексті формування професійної готовності вчителя математики до використання засобів ком'ютерної візуалізації математичних знань.

Нами виділені і підтверджені як дієві такі методологічні підходи.

Системний підхід передбачає сприйняття готовності до використання ЗКВМЗ як цілісної динамічної системи, системний характер її формування, дослідження особистості майбутнього вчителя як відкритої системи для формування такої готовності.

Послідовники системного підходу (В. Беспалько [3], М. Каган [8] та ін.) зазначають, що такий підхід охоплює проблему з усіх боків її дослідження й дозволяє розглядати процес формування професійної готовності майбутнього вчителя до використання ЗКВМЗ як динамічну систему з усіма її властивостями, особливостями та закономірностями. Система досліджується як єдине ціле, де враховуються внутрішні зв'язки між елементами та зовнішні зв'язки елементів системи з іншими системами й об'єктами. До якісних характеристик системи формування професійної готовності вчителя математики відносять: цілісність, структурність, системність, взаємозв'язок навчання в університеті і професійного середовища, ієрархічність, наступність.

Формування професійної готовності вчителя математики до використання ЗКВМЗ із позицій системного підходу сприймається нами у двох аспектах. По-перше, це педагогічна система, яка складається з упорядкованої сукупності функціонально однорідних, взаємопов'язаних компонентів, що обумовлюють специфічне середовище, в умовах якого в майбутніх учителів математики виникають нові, професійно значущі якості для ефективного використання ЗКВМЗ. По-друге, це складне явище, яке включає організаційну, педагогічну і професійно зумовлену складові, кожна з яких містить специфічний набір системних характеристик.

У нашій інтерпретації системний підхід обумовлює формування професійної готовності вчителя математики до використання ЗКВМЗ як

цілісний педагогічний процес із характерними ієрархічністю, наступністю, структурною і взаємною залежністю з професійним середовищем, який дозволяє виділити відповідні компоненти готовності та їх взаємозв'язки.

Інтегрований підхід (І. Бех [4], В. Моргун [13] та ін.) сприймаємо як основу для поєднання й взаємопроникнення інформатичних і математичних знань та технологічних умінь, які в комплексі забезпечують достатній рівень володіння спеціалізованими засобами математичного спрямування. Такий підхід, на наш погляд, сприятиме появі нових метапрофесійних якостей майбутнього вчителя математики, здатного переносити одержані системні знання й методи в різні галузі знань і сфери власної діяльності.

Загалом, інтегрований підхід в освіті сприяє формуванню цілісного бачення проблеми, її системному сприйняттю. У контексті підготовки вчителя математики під таким підходом розуміємо природне поєднання дисциплін інформатико-математичного, природничого, технологічного циклів і професійно орієнтованих дисциплін, активізацію пізнавальної діяльності за рахунок їхньої прикладної спрямованостя шляхом установлення міжпредметних і надпредметних звязків. Такий підхід, як правило, сприяє пожвавленню й зацікавленості навчанням.

У сенсі нашого дослідження бачимо використання інтегрованого підходу як об'єднувальної ланки математики та інформаційних технологій, що сприяє появі нової якості інформатико-математичних знань та технологічних умінь у майбутнього вчителя математики.

Компетентісний підхід розглядаємо як основу діяльнісної підготовки майбутнього вчителя до використання ЗКВМЗ.

Компетентісний підхід, як зазначають В. Адольф [2], І. Зімняя [7], С. Трубачева [9], А. Хуторской [17] та ін., у навчанні зосереджується на набутті та розвитку здатностей суб'єкта навчання розв'язувати професійні завдання різного рівня складності на основі наявних знань та умінь. Оскільки компетентність можна характеризувати і як сукупність здібностей до реалізації власного потенціалу при розв'язуванні різного роду задач, через них визначаються й ініціативність, здатність до роботи в колективі, уміння вчитися, оцінювати, аналізувати та робити висновки.

Усвідомлення прогресивних ідей цього підходу регулярно обговорюється на рівні Ради Європи [1]. Зокрема, описані п'ять ключових компетентностей, серед яких окремими групами виділені компетентності, що пов'язані з динамічною інформатизацією суспільства, тобто володіння інформаційними технологіями, усвідомлення потреб у їх застосуванні, слабких і сильних їх сторін тощо, а також *з*датність навчатися протягом життя як підґрунтя неперервного особистого, професійного й соціального зростання. Це забезпечує підґрунтя для інтеграції процесів інформатизації та

компетентнісного підходу і визначає важливий напрям удосконалення сучасної освіти

Формування компетентностей є найбільш актуальною проблемою сучасної педагогічної освіти, і вирішити її неможливо без формування, у тому числі, знань у психолого-педагогічній галузі та в галузі методики використання засобів навчання, які залучаються до розв'язування як типових, так і нетипових завдань.

Інтерпретувати компетентісний підхід можна інтеграцією мобільності й варіативності знань з уміннями гнучко використовувати відомі методи опрацювання даних та обов'язковим критичним поглядом щодо одержаного результату. Згаданий підхід активно протистоїть традиційному предметному навчанню, де на першому плані – трансляція і засвоєння знань, дворівневій системі оцінювання (знає – не знає), примусовим формам в організації навчання.

Домінувальним чинником, який визначає напрям удосконалення сучасної педагогічної освіти, є інтеграція інформатизації та компетентнісного підходу, де інформатична компетентність сприймається як важлива особистісно-діяльнісна характеристика вчителя математики. Дійсно, разом із поглибленням знань і практичних навичок роботи з програмними засобами «щільність» їх застосування буде зростати, тому варто очікувати, що компетентісний підхід змусить усе більше заповнювати шкільну математику, а отже, і предметну математичну сферу підготовки вчителя математики, методами та навичками застосування математичних систем на регулярній основі, тобто сприймати комп'ютерний інструментарій та його опанування частиною обов'язкової математичної освіти.

Таке розширення інструментарію математики та інформатики у шкільній та педагогічній освіті може стати дієвим способом актуалізації методології комп'ютерного математичного моделювання, реального втілення діяльнісного підходу до навчання, формування в учнів розуміння ролі математики як засобу вирішення практичних завдань.

Варто відзначити, що дослідники зазначають про важливість активної і продуктивної діяльності під час набуття професійних компетентностей, власної творчості, особистого досвіду через пізнання вже набутих результатів, його критичне осмислення. Підґрунтя математичної компетентності складає володіння математичним методом, тобто вміння бачити й застосовувати математичні знання в реаліях сьогодення, усвідомлювати метод математичного моделювання процесів, будувати комп'ютерні моделі, досліджувати їх на базі сучасних ІКТ, інтерпретувати отримані результати.

Математична (предметна) компетентність учителя математики передбачає технологічну компетентність, яка характеризується рівнем володіння спеціалізованим комп'ютерним інструментарієм, зокрема і

ЗКВМЗ для побудови математичних моделей і їх використання для знаходження розв'язків задач та подальшого їх аналізу.

При такому підході результат професійної підготовки сприймається як цілісна система ознак готовності до здійснення певних видів діяльності. У контексті нашого дослідження компетентісний підхід сприймаємо як один із важливих у системі теоретико-практичної підготовки вчителя математики та формуванні в нього готовності використовувати ЗКВМЗ саме з позицій практики навчання: використання ЗКВМЗ під час викладання предметів математичного циклу, заглиблення у професійне середовище через роботу проблемних груп, навчальних практик і практикумів, участь у роботі спеціальних лабораторій, виконання практично значущих проектів, індивідуальних робіт, підготовка доповідей тощо. Компетентісний підхід забезпечує усвідомлення професії вчителя математики як сукупності інформатико-математичних, психолого-педагогічних і технологічних компетентностей, що разом характеризують професійну готовність майбутнього вчителя математики до використання ЗКВМЗ.

Акмеологічний підхід. Акмеологічний підхід, як зазначають його послідовники А. Деркач [6], Н. Кузьміна [10], Є. Степанова [16] та ін., спрямований на вдосконалення й корекцію професійної діяльності, забезпечує керування індивідуальним професійним розвитком майбутнього вчителя, орієнтує його на постійне самовдосконалення і здатність до самореалізації, саморегуляції та самоорганізації. Акмеологічний підхід забезпечує розвиток особистості педагога через органічну єдність процесів професійного виховання, соціалізації, а також самовиховання й саморозвитку.

Сучасний учитель математики має сприймати свою професію як інтегроване наповнення соціальних звязків. Педагог має усвідомлювати місце інформаційних технологій і ЗКВМЗ у системі професійної діяльності, знати вимоги, що висуваються до їх використання, орієнтуватися у професійних завданнях і вміти визначати шляхи їх вирішення разом із активним залучненням спеціалізованих програмних засобів.

З використанням акмеологічного підходу на перший план виступає розвиток здібностей професіоналів за умов урахування різних аспектів підготовки. Як зазначено у А. Деркач [6], акмеологічний підхід в аспекті освіти акцентує увагу на діагностиці й розвиткові знань і вмінь особистості, а у професійному аспекті – на шляхах і результатах професійної діяльності через визначення психологічної готовності до обраної професії і міри соціальної відповідальності за рівень і якість її реалізації та результати.

Професійний аспект передбачає психологічний і соціальний компоненти. Перший – характеризує становлення професійної свідомості, другий пов'язаний із формуванням професійних знань, умінь та навичок, тобто становлення особистості як суб'єкта професії. Результатом є якісне перетворення особистості вчителя математики, що відображається у

прогресивних змінах підсистем професіоналізму, а саме: у розвитку знань, умінь і навичок, у розвитку здібностей і особистісних якостей, власної рефлексії, мотивації досягнень, у формуванні професійної моралі, міжособистісних стосунків тощо.

Серед складових професіоналізму – «освіченість, системність та аналітичність мислення, уміння прогнозувати розвиток ситуації, передбачати результат рішень, уміння мислити масштабно й реалістично водночас; комунікативні вміння, навички ефективної міжособистісної взаємодії; високий рівень саморегуляції, розвиненість самоконтролю, стійкість до стресів; ділову спрямованість, активність, прагнення до постійного підвищення професіоналізму; чітку Я-концепцію, реалістичне сприйняття своїх здібностей» [14, 46].

У контексті формування професійної готовності до використання ЗКВМЗ у майбутніх вчителів математики *акмеологічний підхід має стати тією основою*, яка забезпечить подальшу *рефлексію* власної професійної діяльності й діяльності своїх колег із подальшим індивідуальним проектуванням самовдосконалення й саморозвитку.

Діяльнісний підхід розглядаємо поряд із особистісно орієнтованим і вважаємо його необхідним з огляду на діяльнісний характер досліджуваної проблеми – використання ЗКВМЗ у професійній діяльності вчителя математики.

Ще за часів А. Дістервега вважалося, що відомості науки, просто переказані учню, – ніщо порівняно з тими результатами, які цей учень здобув власноруч. Саме тому такий метод, метод дії, кращий і вирізняється з-поміж інших. У цьому полягає принципова відмінність від інших підходів – діяльнісний підхід описує діяльність не того, хто навчає, а того, хто навчається.

Ідея аналізу діяльності була описана Л. Виготським: ним уведені означення інструментальних операцій, цілі, а пізніше – мотив (мотиваційної сфери свідомості) [5]. Пізніше сутність діяльнісного підходу, особливості його застосування у вирішенні педагогічних проблем були всебічно обґрунтовані у працях П. Гальперіна, Н. Тализіної, В. Давидова та ін. Розкриття структури діяльності педагога описано в роботах І. Лернера, Є. Машбіца, В. Сластьоніна та ін.

На думку О. Леонтьєва, «частина операцій рано чи пізно стає функцією машини, а проблема машинізації та автоматизації людської діяльності й навчальної зокрема, має бути поставлена як проблема реалізації операційного компонента діяльності» [12, 14]. Тому при входженні суспільства в інформаційну фазу свого розвитку інструментальний аспект педагогічної діяльності набуває домінувального значення, оскільки еволюційне перетворення комп’ютера з об’єкта навчальної діяльності на засіб навчання й потім у знаряддя навчально-

пізнавальної діяльності безпосередньо впливає на структуру предметної діяльності і перебудовує її компоненти.

Інформатизація ставить перед системою підготовки вчителя математики завдання, пов'язані з оновленням моделі педагогічної діяльності. Слушно зауважує А. Новиков [14], що в умовах інформаційного (постіндустріального) суспільства відбуваються зміни в організації навчальної діяльності, які стосуються:

- мотивів – від діяльності педагога як виконавця професійного обов'язку до зацікавленості педагога в розвиткові учнів;

- позицій учасників навчального процесу – від педагога, який передає знання, до педагога-партнера, що створює умови для самостійного навчання;

- форм, методів, засобів, а також параметрів контролю й оцінки – від оцінювання педагогом до самоконтролю і самооцінки.

Зауважимо, що сучасні нормативні документи, зокрема Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти [15], містить положення про обов'язковість діяльнісного підходу, який розуміють як «спрямованість навчально-виховного процесу на розвиток умінь і навичок особистості, застосування на практиці здобутих знань із різних навчальних предметів, успішну адаптацію людини в соціумі, професійну самореалізацію, формування здібностей до колективної діяльності та самоосвіти» й характеризує такий підхід як пріоритетний щодо сучасної освітньої політики.

Тому *діяльнісний підхід сприймаємо як пріоритетність активної дії* у формуванні готовності майбутнього вчителя до використання ЗКВМЗ. Використання положень підходу дає можливість виявити й розкрити потенціал і можливості майбутнього вчителя у процесі залучення комп'ютерного інструментарію до розв'язування математичних задач на різних етапах навчання.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, у формуванні професійної готовності до використання засобів комп'ютерної візуалізації математичних знань важливу роль відіграють системний, інтегрований, компетентісний, акмеологічний і діяльнісний підходи.

Системний підхід забезпечує цілісність педагогічного процесу з характерними ієрархічністю і наступністю; використання інтегрованого підходу сприяє появі нової якості інформатико-математичних знань та технологічних умінь; компетентісний підхід є важливим із позицій практики навчання; діяльнісний підхід забезпечує пріоритетність активної дії; акмеологічний підхід забезпечує подальшу рефлексію професійної діяльності й діяльності колег із подальшим індивідуальним проектуванням самовдосконалення та саморозвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Definition and Selection of Competencies. Country Contribution Process: Summary and Country Report. – Uri Peter Trier. – University of Neuchatel, October, 2001. – 279 p.

2. Адольф В. А. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя / В. А. Адольф // Педагогика. 1998. – № 1.– С. 72–75.

3. Беспалько В. П. О возможностях системного подхода в педагогике / В. П. Беспалько // Советская педагогика. – 1990. – № 7. – С. 59–60.

4. Бех І. Д. Інтеграція як освітня перспектива / І. Д. Бех // Початкова школа. – 2002. – № 5. – С. 5–7.

5. Выготский Л. С. Педагогическая психология. – М. : Педагогика, 1991. – 535 с.

6. Деркач А. А. Акмеология : пути достижения вершин профессионализма / А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина. – М. : РАУ, 1993. – 32 с.

7. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования [Электронный ресурс] / И. А. Зимняя // Интернет-журнал «Эйдос». – 2006. – 5 мая. – Режим доступа :
http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm.

8. Каган М. С. Системный подход и гуманитарное знание / М. С. Каган. – Л. : ЛГУ, 1991. – 384 с.

9. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.

10. Кузьмина Н. В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования / Н. В. Кузьмина. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – 144 с.

11. Кухарчук А. М. Человек и его профессия / А. М. Кухарчук, В. В. Лях, А. Б. Широкова. – Минск : Современное слово, 2006. – 544 с.

12. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 109 с.

13. Моргун В. Ф. Інтеграція і диференціація освіти : Особистісний та технологічний аспект / В. Ф. Моргун // Постметодика. – 1996. – С. 41–45.

14. Новиков А. М. Методология учебной деятельности / А. М. Новиков. – М. : Изд-во «Эгвес», 2005. – 176 с.

15. Постанова КМУ від 23 листопада 2011 р. № 1392 Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF

16. Степанова Е. И. Психология взрослых – основа акмеологии / Е. И. Степанова. – СПб., 1995. – 168 с.

17. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апреля. – Режим доступа :
http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm.

REFERENCES

1. *Definition and Selection of Competencies. Country Contribution Process: Summary and Country Report* (2001). Uri Peter Trier, University of Neuchatel.

2. Adolf, V. A. (1998). Formirovaniie professionalnoi kompetentnosti budushcheho uchitelia [Forming of professional competence of the future teacher]. *Pedahohika, 1,* 72–75. (In Russian).

3. Bespalko, V. P. (1990). O vozmozhnostiakh sistemnoho podkhoda v pedahohike [About possibilities of systems approach in pedagogics]. *Sovetskaia pedahohika, 7*, 59–60. (In Russian).

4. Bekh, I. D. (2002). Intehratsiia yak osvitnia perspektyva [Integration as educational prospect]. *Pochatkova shkola, 5,* 5–7. (In Ukrainian).

5. Vyhotskyi, L. S. (1991). Pedahohicheskaia psikholohiia [Pedagogical psychology]. *Pedahohika,* 53. (In Russian).

6. Derkach, A. A. (1992). *Akmeolohiia: puti dostizheniia vershin professionalizma [Akhmeology: ways of achievement of tops of professionalism]*. RAU, M. (In Russian).

7. Zimniaia, Y. A. (2006). Kliuchevyie kompetentsii – novaia paradihma rezultata sovremennoho obrazovaniia [Key competences – a new paradigm of result of modern education]. *Internet-zhurnal "Eidos".* Retrieved from: http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm. (In Russian).

8. Kahan, M. S. (1991). *Sistemnyi podkhod v humanitarnoie znaniie [The systems approach in humanitarian knowledge]*. LHU, L. (In Russian).

9. *Kompetentnisnyi pidkhid u suchasnii osviti: svitovyi dosvid ta ukrainski perspektyvy [Competences approach in modern education: world experience and Ukrainian prospects]* (2004). Biblioteka z osvitnoi polityky, K.I.S. (In Ukrainian).

10. Kuzmina, N. V. (2001). *Akmeolohicheskaia teoriia povysheniia kachestva podhotovki spetsialistov obrazovaniia [Acmeological theory of upgrading of preparation of specialists of education].* Issledovatelskii tsentr problem kachestva podhotovki spetsialistov. (In Russian).

11. Kukharchuk, A. M., Liakh, V. V., Shirokova, A. B. (2006). *Chelovek i eho professiia [Man and his profession]*. Minsk: Sovremennoie slovo. (In Russian).

12. Leontiev, A. N. (2005). *Deiatelnost. Soznaniie. Lichnost [Activity. Consciousness. Personality].* Izdatelskii tsentr "Akademiia". (In Russian).

13. Morhun, V. F. (1996). Intehratsiia i dyferentsiatsiia osvity: Osobystisnyi ta tekhnolohichnyi aspekt [Integration and differentiation of education. Personality and technological aspect]. *Postmetodyka,* 41–45. (In Ukrainian).

14. Novikov, A. M. (2005). *Metodolohiia uchebnoi deiatelnosti [Methodology of educational activity]*. Izd-vo "Ehves". (In Russian).

15. *Postanova KMU vid 23 lystopada 2011 r. № 1392 Pro zatverdzhennia Derzhavnoho standartu bazovoi i povnoi zahalnoi serednioi osvity [Resolution of Cabinet of ministers of Ukraine. 23.11.2011. № 1392 On approvement of state standard of basic and complete secondary education].* Retrieved from: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF. (In Ukrainian).

16. Stepanova, E. Y. (1995). *Psikholohiia vzroslykh – osnova akmeolohii [Psychology of adults – basis of acmeology]*. SPb. (In Russian).

17. Khutorskoi, A. V. (2002). Kliuchevyie kompetentsii i obrazovatelnyie standarty [Key competences and educational standards]. *Internet-zhurnal "Eidos"*. Retrieved from: http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm. (In Russian).

РЕЗЮМЕ

Семенихина Елена. Методологические подходы к формированию профессиональной готовности учителя математики к использованию средств компьютерной визуализации математических знаний.

В статье поднимается вопрос определения методологической основы формирования профессиональной готовности будущих учителей математики к использованию средств компьютерной визуализации математических знаний. Обосновано, что системный подход обеспечивает целостность педагогического

процесса с характерными иерархичностью и преемственностью; использование интегрированного подхода способствует появлению нового качества информатико-математических знаний и технологических умений; компетентностный подход является важным с точки зрения практики обучения; акмеологический подход обеспечивает дальнейшую рефлексию профессиональной деятельности и деятельности коллег с последующим индивидуальным проектированием самосовершенствования и саморазвития.

Ключевые слова: *формирование профессиональной готовности, готовность к использованию средств компьютерной визуализации, системный подход, деятельностный подход, компетентностный подход, интегрированный подход, акмеологический подход, методологические основы, подходы в обучении.*

SUMMARY

Semenikhina Olena. Methodological approaches to the formation of professional readiness of mathematics teacher for the use of mathematical knowledge computer visualization tools.

The aim of the article*. The article reveals the question of determination of methodological basis of forming of professional readiness of the future mathematics teachers to the use of the tools of computer visualization of mathematical knowledge.*

Research methods*: theoretical (analysis and systematization of philosophical, pedagogical and psychological literature, works of the local and foreign authors, legal documents, teaching materials) and empirical (research and compilation of the national and international teaching experience, observation, introspection) with the help of which effective approaches to teacher training in mathematics are defined.*

Results*. Methodological bases of formation of professional readiness of mathematics teachers to use TCVMK reflect the relationship and interaction of different approaches of general scientific and specifically-scientific methodology in the context of formation of professional readiness of the mathematics teachers for the use of mathematical knowledge computer visualization tools. Among the existing approaches to preparing teachers of mathematics in the context of formation of their professional readiness to use mathematical knowledge computer visualization tools the author has identified systems approach, activity approach, competence approach, integrated approach and acmeological approach.*

Conclusions. *The systems approach ensures the integrity of the educational process which is characterized by hierarchy and continuity; using of integrated approach promotes the emergence of a new quality of knowledge of informatics and mathematic and technological skills; competence approach is important from the standpoint of practice learning; activity approach ensures activity skills; acmeological approach provides further reflection of our activity and professional activities of colleagues with orientation on individual self-improvement and self-development.*

The perspectives of further research. *The further researches will be directed at defining principles of forming the professional readiness to use computer visualization tools of mathematical knowledge.*

Key words*: formation of professional readiness, readiness for the use of computer visualization tools, systems approach, activity approach, competence approach, integrated approach, acmeological approach, methodological foundations, approaches to learning.*

УДК 378.147

Світлана Соболєва
Харківський інститут фінансів
Київського національного
торговельно-економічного університету
ORCID ID 0000-0003-0655-615X
DOI 10.24139/2312-5993/2017.02/139-149

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ГУМАНІТАРНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті обґрунтовано необхідність дослідження особливостей соціально-гуманітарної підготовки іноземних студентів економічних спеціальностей. Визначено роль соціально-гуманітарної підготовки у вирішенні проблем адаптації студентів-іноземців до соціально-культурного й освітнього середовища України.

Проаналізовано основні підходи до формування змісту навчального матеріалу з дисциплін «Соціологія» та «Політологія» на основі його зв'язку з реальним соціально-політичним та економічним становищем у країні. Показано переваги використання інноваційних лекцій та активних форм проведення семінарських занять. Обґрунтовано ефективність використання опорних конспектів лекцій, що передбачають особливу структуризацію навчального матеріалу й стимулюють самостійну роботу студентів-іноземців.

Ключові слова: *соціально-гуманітарна підготовка, студенти-іноземці економічних спеціальностей, адаптація, інноваційна лекція, лекція-бесіда, опорний конспект лекцій, мультимедійна презентація, семінар-мініконференція, ділова гра.*

Постановка проблеми. У сучасних умовах інтеграції України в світовий інформаційний та освітній простір важливе місце в системі вищої освіти посідає підготовка іноземних студентів. Це суттєво впливає на підвищення рівня і сприяє формуванню позитивного іміджу країни на міжнародному ринку освітніх послуг. Згідно з даними Державної інспекції навчальних закладів України, в останні роки спостерігається підвищення привабливості українських навчальних закладів для іноземців, що підтверджується зростанням кількості студентів у ВНЗ. Їх чисельність в Україні в 2016 році складала понад 3 % від загальної кількості студентів. Переважна більшість студентів-іноземців є громадянами азіатських та африканських країн. Представники європейських країн складають лише кілька десятків [12].

Серед основних факторів, що впливають на вибір українських вишів студентами-іноземцями, є доступність навчання. Але існує ціла низка проблем, що стають перепоною на шляху до швидкого включення в навчально-виховний процес іноземців та адаптації до незвичного для них соціального, культурного, мовного й національного середовища. Як наслідок – низька ефективність навчання в подальшому. Однією з умов успішного навчання та швидкої адаптації іноземних студентів у нашій країні є об'єктивне розуміння особливостей існування українського суспільства, соціально-політичної та соціально-економічної ситуації сьогодення. Головну роль у вирішенні цієї проблеми відіграє соціально-гуманітарна

підготовка студентів. Тому визначення особливостей, вибору оптимальних форм, педагогічних методів і технологій викладання соціально-гуманітарних дисциплін під час професійної підготовки студентів-іноземців економічних спеціальностей є актуальною педагогічною проблемою.

Аналіз актуальних досліджень. Вирішенню проблем підготовки іноземних студентів присвячено чимало праць вітчизняних та зарубіжних науковців. Так, питання адаптації іноземних студентів до умов українських вишів, пропедевтичної підготовки та особливостей діяльності підготовчих факультетів досліджували Н. Булгакова, В. Груцяк, І. Сладких, Л. Богиня, П. Баришовець, Е. Лузик та ін. Обґрунтуванню дидактичних засад та різних аспектів мовної підготовки студентів-іноземців присвячені праці Л. Васецької, Я. Гладир, Т. Дементьєвої, Л. Рибаченко, І. Черненко, О. Суригіна, О. Хваліної та ін. Комунікативно-когнітивний підхід у навчанні іноземних студентів вивчали Г. Барабанова, О. Каленик, Г. Колеснікова, Т. Цареградська, В. Майборода та ін. Питання теоретико-методологічного забезпечення навчання іноземних студентів висвітлено у працях Т. Довгодько, А. Нікітіна, О. Резван, О. Решетової, І. Родіонової та ін.

Отже, аналіз наукової літератури з проблем підготовки іноземних студентів показав, що незважаючи на велику кількість різнобічних досліджень, проблеми та особливості соціально-гуманітарної підготовки іноземних студентів економічних спеціальностей у сучасних умовах соціально-економічної та соціально-політичної ситуації в Україні залишаються мало дослідженими. Це підкреслює актуальність означеної теми й потребує додаткових наукових пошуків щодо визначення особливостей соціально-гуманітарної підготовки іноземних студентів із урахуванням суспільних реалій сьогодення, пошуку найбільш ефективних методів та форм навчання.

Метою статті є визначення та аналіз основних особливостей, форм, педагогічних методів і технологій викладання соціально-гуманітарних дисциплін у процесі професійної економічної підготовки іноземних студентів.

Під час дослідження використовувалися **теоретичні** й **емпіричні методи**, що дозволили виокремити культурологічні, соціальні, релігійні, національні особливості іноземних студентів та визначити найбільш ефективні форми проведення навчальних занять.

Виклад основного матеріалу. Із метою визначення основних підходів до викладання соціально-гуманітарних дисциплін виокремимо та проаналізуємо особливості контингенту іноземних студентів на прикладі Харківського інституту фінансів Київського національного торговельно-економічного університету. Контингент іноземних студентів представлений громадянами Азербайджану, Узбекистану, Гвінеї, Камеруну, Кот-д'Івуару, Тунісу, Конго, Сенегалу. У процесі соціально-гуманітарної підготовки майбутніх фахівців економічних спеціальностей важливо враховувати, що це представники країн із різними соціально-економічними та соціально-

політичними структурами, формами державного правління та політичного устрою. Існує також суттєва різниця між рівнями економічного розвитку країн. Так, західноафриканські країни, як колишні колонії, є найменш розвиненими країнами світу, зі слабко розвинутою інфраструктурою та рівнем економіки в порівнянні з країнами Центральної Африки, які є суб'єктами зовнішньої торгівлі. Туніс є однією з найрозвиненіших країн Африки. Відрізняється за рівнем економічного розвитку Азербайджан та Узбекистан. Ці фактори, на нашу думку, необхідно враховувати у процесі викладання таких суспільних навчальних дисциплін, як «Соціологія» та «Політологія».

Зважаючи на те, що соціально-гуманітарна підготовка іноземних студентів відбувається переважно на I та II курсах, процес соціокультурної, соціально-психологічної та педагогічної адаптації для більшості продовжується.

Аналізуючи наукову літературу щодо проблеми адаптації іноземних студентів, можна зазначити, що соціокультурну адаптацію дослідники розглядають як активний процес взаємодії представника іншої культури й життєвого середовища, набуття необхідних для життя трудових навичок та знань, засвоєння студентом основних норм та зразків нової оточуючої дійсності, так зване явище «входження в культуру» [3, 4].

Соціальна-психологічна адаптація трактується як входження іноземного студента в систему міжособистісних відносин, налагодження взаємовідносин у групі, формування особистої поведінки в ній. Вона є досить складним, багаторівневим і багатокритеріальним процесом, який досліджується з позицій різних підходів і напрямів [5, 23–29].

Щодо педагогічного аспекту адаптації, то він пов'язаний із засвоєнням норм та правил освітнього середовища, пристосуванням до характеру, змісту й умов організації навчального процесу, формуванням у студентів умінь і навичок самостійної навчальної та наукової роботи.

Іноземні студенти, як представники різних країн, володіють різною мовою. Для більшості студентів Харківського інституту фінансів КНТЕУ рідною мовою є французька (за виключенням Тунісу, Азербайджану та Узбекистану). Деякі студенти, завдяки навчанню на підготовчому факультеті, частково володіють російською мовою. Українською ж мовою на початку навчання не володіє жоден студент. Тож, ураховуючи умови двомовності в українському середовищі, відразу постає проблема щодо мови викладання соціально-гуманітарних дисциплін.

Не менш важливим питанням є й релігійне. Оскільки переважна більшість студентів-іноземців є мусульманами, очевидним стає необхідність особливого підходу та толерантного ставлення до їх релігійних почуттів, нюансів віросповідання (часу молитви, релігійних свят, днів посту тощо) і врахування їх відмінностей від пануючої в Україні християнської релігії. Особливо це стосується студентів-азербайджанців,

більшість із яких дотримуються релігійних канонів та майже щоп'ятниці відсутні на заняттях.

Заслуговують на увагу деякі моменти культурного спілкування, як-то гендерні національно обумовлені уявлення про місце та роль в соціальному та освітньому середовищі представників різної статі. Відомо, що в багатьох вищих навчальних закладах України викладачі-жінки відіграють важливу роль та є більшістю у викладацькому складі. Тому з початку навчання важливо допомогти студентам-іноземцям зрозуміти основні гендерні аспекти в Україні.

Навчально-пізнавальний процес у ВНЗ не може відбуватися без урахування рівня довузівської підготовки студентів. Існує суттєва різниця між рівнями загальноосвітньої підготовки й виховання студентів, що пов'язано з особливостями національних освітньо-виховних систем та життєвого досвіду, який набувався в різних соціально-культурних системах. Певною мірою це ускладнює викладання соціально-гуманітарних дисциплін за неможливості повноцінної актуалізації знань студентів та необхідності ліквідації прогалин у знаннях із фундаментальних дисциплін.

Досить помітним на початку навчання у ВНЗ є різне ставлення студентів до навчання. Це потребує з боку викладача додаткової навчальної та виховної індивідуальної роботи з іноземними студентами з метою підвищення мотивації та зацікавленості в навчальному процесі. При цьому не можна не враховувати національні особливості та тимчасові психічні стани особистості студента.

Ще один аспект, на який варто звернути увагу, – культурологічний. Кожен студент є носієм певної національної культури та менталітету, об'єднує в собі стійкі психологічні характеристики людини, що визначають її ставлення до навколишнього середовища, виявляються в поведінці, учинках, являють собою єдність індивідуального й загального. Перебування в новому культурному, ментальному та навчальному середовищі, на думку І. Сладких, може спровокувати внутрішньо-особистісний та міжособистісний конфлікт і викликати емоційний дискомфорт [8, 26].

Вважається, що соціалізація й адаптація починаються з розвитку емоційного реагування, інтелектуалізації емоцій, становлення емоційно-почуттєвого досвіду. В умовах соціальних змін особливу роль відіграє не академічний розум, а здатність керувати своїми емоціями, тобто емоційний інтелект [9, 103–107].

Тому особлива роль під час організації занять належить викладачеві, який повинен забезпечити умови психологічного комфорту для представників різних національностей і віросповідань, створити атмосферу співпраці, взаємодії, захищеності й емоційної комфортності, як між студентами, так і між студентами та викладачем [11, 119].

Викладання в багатонаціональних групах студентів, де відбувається контакт двох і більше культур, на думку Т. Борисенко, потребує додаткової уваги та підготовки викладача. Успішному пристосуванню студента багатонаціональної групи до нового соціально-культурного життя сприяє також активне спілкування з російсько- й україномовними студентами та досягнення ефективних міжособистісних відносин із представниками іншого народу. Необхідною передумовою таких взаємин є взаєморозуміння між людьми, яке залежить від успішного міжкультурного спілкування як на вербальному, так і на невербальному рівні. У цій ситуації знання специфіки й особливостей міжкультурного спілкування та широке використання методів підготовки до нього може полегшити міжкультурні контакти та пом'якшити конфлікти, що виникають [2, 140].

Під час аудиторних занять не менш важливим завданням педагога є своєчасна й адекватна реакція на поведінку та висловлювання студентів, управління емоційним станом, сприяння толерантному та відкритому ставленню одне до одного, постійна мотивація пізнавальної діяльності. У той самий час кожне заняття, на нашу думку, повинно мати на меті виховання в іноземних студентів почуття поваги до українських традицій, мови, культури, формування потреби дотримуватися суспільних правил і норм поведінки в українському суспільстві. Оскільки відомо, що існують випадки нехтування прийнятими нормами, причиною чого є їх незнання, або ж звичайне небажання їх дотримуватися.

Щодо культурологічного сенсу змісту освіти, ми погоджуємося з точкою зору О. Ростовцева. Дослідник зазначає, що умовою подолання глобальної кризи цивілізації повинно стати усвідомлення єдності природно-космічної, соціально-гуманітарної та культурологічної тенденції її розвитку. Засобом усвідомлення цього є гуманізована освіта, основою якої є «суспільство, що виховує», у якому формується людина нового типу. Тож суспільні дисципліни, що містять інформацію про країну мови, що вивчається, та її народ, сприяє формуванню соціокультурної компетенції, яка, у свою чергу, допомагає досягнути широкого розуміння важливих та різнопланових міжнародних соціокультурних проблем із метою відповідної діяльності в культурному різноманітті професійних і академічних ситуацій [7, 173–178].

Не менш важливим, на нашу думку, у процесі викладання навчальних дисциплін «Соціологія» та «Політологія» для студентів-іноземців, як майбутніх фахівців економічного профілю, є формування економічної свідомості та мислення, усвідомлення того, що економіка – це одна з найважливіших підструктур суспільства, яка визначає загальний рівень соціально-економічного розвитку держави, кожного громадянина взагалі. Існує тісний взаємозв'язок усіх сфер суспільного життя, де особлива роль належить політичній сфері, що визначає основні напрями

розвитку суспільства. Оскільки розвиток економіки певною мірою залежить від природно-соціальних чинників, соціально-політичного устрою, національних та релігійних особливостей країни тощо є очевидним урахування міждисциплінарних зв'язків між дисциплінами соціально-гуманітарного циклу та професійно-орієнтованими.

Ураховуючи складну сучасну соціально-політичну й соціально-економічну ситуацію в Україні, під час викладання суспільних дисциплін необхідно об'єктивно аналізувати, пояснювати студентам її причини, наслідки та допомагати їм робити адекватні висновки. Досвід спілкування з іноземними студентами дозволяє зазначити, що переважна їх більшість майже не цікавиться суспільно-політичним життям та подіями в Україні, не завжди може назвати представників владних структур та перших політичних осіб держави. Найбільш важливими й цікавими для них є фінансово-економічні питання, курси валют тощо.

Зважаючи на викладені вище проблеми підготовки іноземних студентів у ХІФ КНТЕУ кафедра соціально-гуманітарних дисциплін працює над формуванням змісту соціально-гуманітарної підготовки, упровадженням нових форм проведення занять та вдосконаленням їх навчально-методичного забезпечення з метою підвищення рівня викладання та підвищення інтересу студентів до означеного циклу навчальних дисциплін.

Традиційно основними формами навчальних занять у вищих навчальних закладах є лекції, семінарські заняття й самостійна робота, важливим елементом якої є індивідуальне навчально-дослідницьке завдання.

Одне з найважливіших місць у навчальному процесі посідає лекція. У класичному розумінні «лекція (лат. lectio – читання) – систематичне, наукове й послідовне викладення навчального матеріалу, будь-якого питання, теми, розділу, предмету, методів науки» [6, 206]. Досвід викладання соціально-гуманітарних дисциплін у групах іноземних студентів засвідчує, що абсолютно неефективним є класичний варіант лекцій за недостатності або відсутності в них навичок конспектування російською чи українською мовами. У такому випадку тільки інноваційні види лекцій можуть дати певний результат. Інноваційна лекція, за визначенням М. Артюшиної, – це форма організації навчання, що забезпечує інтенсивний обмін інформацією, досвідом між тими, хто навчається, і викладачем, заохочує активну розумову діяльність студентів та сприяє розвиткові їх творчих властивостей [1, 15–20].

Лекція-діалог (лекція-бесіда) – один із видів інноваційних лекцій, що передбачає безпосередній діалог викладача з аудиторією, на нашу думку, є найбільш ефективною формою. Така лекція дозволяє, ураховуючи особливості студентської аудиторії, зосередити увагу студентів на основних питаннях теми, відповідно до ситуації вносити певні корективи у зміст навчального матеріалу, змінювати темп викладення. Під час лекції-бесіди

викладач не тільки надає навчальну інформацію, але й виступає в ролі співбесідника, своєчасно ставить студентам запитання та підтримує діалог у потрібному напрямі. Це дає можливість студенту висловити власну точку зору, краще зрозуміти певну частину матеріалу, або ж запам'ятати нові терміни. Ефективність таких лекцій суттєво залежить від ретельної підготовки викладача, використання технічних засобів навчання, розробки змістовних та наочних мультимедійних презентацій, завчасно підготовлених опорних конспектів лекцій.

Перед кожною лекцією з дисциплін «Соціологія» та «Політологія» студенти отримують опорний конспект у зручній для них формі (друкованій чи електронній). У ньому визначено тему, мету, план, перелік ключових понять і термінів та рекомендовану для опрацювання літературу. Лекція складається із трьох блоків: перший блок містить узагальнені теоретичні викладки та трактування основних соціологічних чи політологічних понять; другий – приклади й коротку характеристику соціальних чи політичних явищ і процесів в Україні та світі. Третій блок передбачає самостійну роботу студента з можливістю визначення сутності, особливостей певних явищ соціальної та політичної дійсності в різних країнах.

Власний педагогічний досвід дає можливість визначити певні переваги застосування на лекціях опорних конспектів, серед яких:

- економія часу. Оскільки значний за об'ємом навчальний матеріал зібраний у певні блоки, подається у вигляді схем, таблиць, графічних малюнків тощо, він не потребує конспектування під час його пояснення;

- більш глибоке розуміння студентами теоретичних понять та засвоєння навчального матеріалу, оскільки викладач має можливість приділити більше уваги поясненню найбільш складних питань;

- розширення можливостей щодо формування комунікативних навичок студентів та мовної практики.

Отже, такий підхід допомагає студентам не лише краще засвоювати сутність теоретичних понять із дисциплін, а й формувати навички порівняльного аналізу соціальних структур, політичних та партійних систем, політичних режимів, ідеологій тощо різних країн.

Наявність опорних конспектів лекцій дозволяє приділити більше уваги формуванню навичок мовленнєвої комунікації, використовуючи наукову лексику суспільних наук, стимулює самостійну роботу, оскільки кожна лекція повинна бути доповнена й доопрацьована до наступного семінарського заняття.

Серед ефективних форм семінарських занять, що використовуються у процесі соціально-гуманітарної підготовки, можна виокремити семінар-міні-конференцію. Такі заняття передбачають виступи студентів з короткою доповіддю, у якій аналізується певна соціально-політична проблема своєї

країни (відповідно до теми семінарського заняття). Обов'язково передбачається дискусія та обговорення доповідей, підбиття підсумків.

Досить високу активність та інтерес у іноземних студентів викликають і такі активні форми, як ділові ігри. Часто вони проводяться у вигляді «засідань міжнародних організацій», на яких студенти представляють «національні інтереси» своїх країн щодо визначених темою семінарського заняття соціальних, політичних, культурних чи економічних питань.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Теоретичний аналіз та практичний досвід роботи з іноземними студентами дозволив виокремити основні культурологічні, соціальні, релігійні, національні особливості та необхідність їх урахування під час соціально-гуманітарної підготовки. Застосування активних форм проведення навчальних занять (лекцій-бесід, семінарів-конференцій, ділових ігор), наближеність їх змісту до соціально-політичних реалій сьогодення України та світу сприяє більш глибокому засвоєнню студентами-іноземцями навчального матеріалу, активізує навчально-пізнавальну діяльність, сприяє формуванню стійкого інтересу до навчальних дисциплін соціально-гуманітарного циклу. Використання під час лекцій опорних конспектів дозволяє економити час та приділяти більше уваги поясненню навчального матеріалу, сприяє розширенню комунікативної практики й засвоєнню основних соціологічних та політологічних понять і категорій.

Перспективи подальших наукових розвідок ми вбачаємо у продовженні пошуку, теоретичному обґрунтуванні та практичному впровадженні в навчально-виховний процес ефективних форм проведення навчальних занять для студентів-іноземців; у розробці та вдосконаленні їх методичного забезпечення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Артюшина М. В. Інноваційні технології навчання та можливості їх використання у сучасних лекціях ВНЗ / М. В. Артюшина // Науковий вісник Миколаївського національного університету ім. В. О. Сухомлинського : зб. наук. Праць ; Серія : Педагогічні науки, Миколаїв : Микол. нац. ун-т ім. В. О. Сухомлинського, 2012. – Вип. 1.39. – С. 15–20

2. Борисенко Т. В. Особливості соціально-психологічної адаптації іноземних студентів до навчання у ВНЗ / Т. В. Борисенко // Проблеми сучасної освіти : збірник науково-методичних праць. Вип. 4 / укл. Ю. В. Холін, Т. О. Маркова. – Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2013. – С. 139–149

3. Довгодько Т. І. Загальнонаукова підготовка іноземних студентів до навчання в авіаційному університеті : автореф. дис. на здобуття ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Т. І. Довгодько. – К., 2014. – 20 с.

4. Довгодько Т. Особливості пропедевтичної підготовки студентів-іноземців та їх психолого-педагогічна адаптація у науковому середовищ вищих навчальних закладів / Т. Довгодько // Материалы международ. науч.-методич. конф. [«Реализация традиционных методов и поиск инноваций в процессе подготовки иностранных студентов в современном высшем учебном заведении»]. – Харьков : НТУ «ХПІ», 2008. – 362 с.

5. Дубовицкая Т. Д. Методика исследования адаптированности студентов в вузе. Психологическая наука и образование / Т. Д. Дубовицкая, А. Я. Крылова. – 2010. – № 3. – С. 23–29.

6. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи : [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / В. Л. Ортинський. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.

7. Ростовцев А. Н. Культурологический смысл содержания образования / А. Н. Ростовцев // Социально-политический журнал. – 1995. – № 3. – С. 173–178.

8. Сладких И. А. Эмоциональная ответственность преподавателя в системе подготовки иностранных студентов / И. А. Сладких // Інформаційні технології : наука, техніка, технологія, освіта, здоров'я : тези доповідей XXIII міжн. наук-практ. конф. Ч IV (20–22 травня 2015 р., Харків) / за ред. проф. Сокола С. І. – Х., НТУ «ХПІ»., 2015. – С. 26.

9. Сладких І. А. Розвинутий емоційний інтелект студентів-іноземців як умова готовності до навчання / І. А. Сладких // Наука і освіта: педагогіка. – Одеса : Південний науковий центр НАПН України, 2014. – № 2. – С. 103–107.

10. Сурыгин А. И. Дидактические основы предвузовской подготовки иностранных студентов в высших учебных заведениях : дис. д-ра пед. наук : 13.00.08 / Александр Игоревич Сурыгин. – СПб., 2000. – 278 с.

11. Хвалина Е. А. Обучение иностранных студентов / Е. А. Хвалина // Человек и современное общество : вопросы педагогики и психологии : материалы международной заочной научно- практической конференции. Часть I. (25 января 2012 г.). – Новосибирск : Изд. «ЭКОР-книга», 2012. – С. 117–121.

12. ДІНЗ вивчає питання організації вступної кампанії в 2016 році, зокрема прийому іноземних громадян [Електронний ресурс]. – Режим доступу:
http://dinz.gov.ua/index.php/uk-ua/hovyny/213-2016-07-29-12-41–44.

REFERENCES

1. Artiushyna, M. V. (2012). Innovatsiini tekhnolohii navchannia ta mozhlyvosti yikh vykorystannia u suchasnykh lektsiiakh VNZ [Innovative learning technologies and possibilities of their usage in modern university lectures]. *Naukovyi visnyk Mykolaiivskoho natsionalnoho universytetu im. V. O. Sukhomlynskoho, Seriia: Pedahohichni nauky, 1.39,* 15–20. (In Ukrainian).

2. Borysenko, T. V. (2013). Osoblyvosti sotsialno-psykholohichnoi adaptatsii inozemnykh studentiv do navchannia u VNZ [Features of social and psychological adaptation of foreign students to study at the university]. *Problemy suchasnoi osvity, 4,* 139–149. (In Ukrainian).

3. Dovhodko, T. I. (2014). *Zahalnonaukova pidhotovka inozemnykh studentiv do navchannia v aviatsiinomu universyteti [General training of foreign students to study in aviation university]*. (Abstract of the PhD thesis). National aviation university, Kyiv.

4. Dovhodko, T. (2008). Osoblyvosti propedevtychnoi pidhotovky studentiv-inozemtsiv ta yikh psykholoho-pedahohichna adaptatsiia u naukovomu seredovyshchi vyshchykh navchalnykh zakladiv [Features of propaedeutic training of foreign students and their psychological and pedagogical adaptation in the scientific community of higher education institutions]. *Proceedings of Conference Realizatsiia traditsionnykh metodov i poisk innovatsii v protsesse podhotovki inostrannykh studentov v sovremennom vysshem uchebnom zavedenii (Ukraine, Kharkov, 2008)*, Kharkov: NTU "KHPI".

5. Dubovitskaia, T. D., Krylova, A. YA. (2010). Metodika issledovaniia adaptirovannosti studentov v vuze [The methodology of researching students' adaptation at the university]. *Psychological Science and Education, 3,* 23–29.

6. Ortynskyi, V. L. (2009). *Pedahohika vyshchoi shkoly [Pedagogics of higher school]*. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury. (in Ukrainian)

7. Rostovtsev, A. N. (1995). Kulturolohicheskii smysl soderzhaniia obrazovaniia [Culturological meaning of education content]. *Sotsialno-politicheskii zhurnal, 3,* 173–178. (in Russian).

8. Sladkykh, I. A. (2015). Emotsionalnaia otvetstvennost prepodavatelia v sisteme podhotovki inostrannykh studentov [Emotional responsibility of the teacher in the system of foreign students training]. *Collection of papers of the XXIII Internat. Scient.-pract. Conference "Informatsiini tekhnolohii: nauka, tekhnika, tekhnolohia, osvita, zdorovia, Part IV (Ukraine, Kharkov, May 20–22, 2015)* **(**eds. Sokol S. I.), Kharkov: NTU "KHPI".

9. Sladkykh, I. A. (2014). Rozvynutyi emotsiinyi intelekt studentiv-inozemtsiv yak umova hotovnosti do navchannia [Developed emotional intelligence of foreign students as a condition of readiness to studying]. *Nauka i osvita: pedahohika, 2,* 103–107. (In Ukrainian).

10. Suryhin, A. Y. (2000). *Didakticheskiie osnovy predvuzovskoi podhotovki inostrannykh studentov v vysshykh uchebnykh zavedeniiakh [Didactic bases of pre-university training of foreign students in higher education institutions]* (DSc thesis), St. Petersburg. state technological university, SPb. (in Russian).

11. Khvalina, E. A. (2012). *Obucheniie inostrannykh studentov [Training of foreign students]. Collection of Conference papers "Chelovek i sovremennoie obshchestvo: voprosy pedahohiki i psikholohii" (Russia, Novosibirsk, January 25, 2012), Novosibirsk: Izd. «ÉKOR-knyha»*, pp. 117–121.

12. *DINZ vyvchaie pytannia orhanizatsii vstupnoi kampanii v 2016 rotsi, zokrema pryiomu inozemnykh hromadian [SIEI studies the issues of admissions in 2016, in particular the admission of foreign citizens]*. Retrieved from: http://dinz.gov.ua/index.php/uk-ua/hovyny/213-2016-07-29-12-41–44.

РЕЗЮМЕ

Соболева Светлана. Особенности социально-гуманитарной подготовки иностранных студентов экономических специальностей.

В статье обоснована необходимость исследования особенностей социально-гуманитарной подготовки иностранных студентов экономических специальностей. Определена роль социально-гуманитарной подготовки в решении проблем адаптации студентов-иностранцев к социально-культурной и образовательной сфере Украины. Проанализированы основные подходы к формированию содержания учебного материала по дисциплинам «Социология» и «Политология» на основе его связи с реальным социально-политическим и экономическим положением в стране. Показаны преимущества использования инновационных лекций и активных форм проведения семинарских занятий. Обоснована эффективность использования опорных конспектов лекций в учебном процессе и их роль в мотивации самостоятельной работы студентов-иностранцев.

Ключевые слова: *социально-гуманитарная подготовка, студенты-иностранцы экономических специальностей, адаптация, инновационная лекция, лекция-беседа, опорный конспект лекций, мультимедийная презентация, семинар-миниконференция, деловая игра.*

SUMMARY

Sobolyeva Svitlana. The features of social and humanitarian training of foreign students studying economics.

In the article the nesessity of researching the features of social and humanitarian training of foreign students studying economics is substantiated, the role of training in solving issues of foreign students' adaptation to social, cultural and educational environment of Ukraine is defined.

The purpose of the article is determination and analyzing of the main features, forms, pedagogical methods and technologies of teaching social and humanitarian science in educational process of foreign students.

During the research theoretical and empirical methods, which allowed distinguishing of the cultural, social, religious, national features of foreign students, were used.

It is proved, that using active methods of training sessions, its content closeness to social realities of Ukraine and the world promotes deeper assimilation of educational material, intensifies educational and cognitive activity, promotes stable interest in the social and humanitarian science by foreign students.

Using summaries during the lectures allows to save time and pay more attention to explanation of educational material, promotes formation of communicative practice and assimilation of the basic categories of sociological and political science concepts and categories.

Individual work of students on finalization of the summaries develops skills of comparative analysis of social structures, political and party systems, political regimens, ideologies of different countries.

It is proved, that using active (non-traditional) methods increases efficiency during social and humanities seminars. High activity and interest of students caused by the seminars with elements of conference, which provides preparation of reports, discussions, different forms of business games.

It is shown that the use of innovative lectures and supporting compendia of lectures raises the level of perception of educational material of the foreign students, while significantly increasing the absolute quality of education.

In the article the aspects for further scientific studies are defined, which consist in searching, theoretical studying and practical implementation of efficient methods of education for foreign students; development and improvement of methodologies.

***Key words**: social and humanitarian training, foreign students studying economics, adaptation, innovative lecture, lecture with conversation elements, lecture-summary, multimedia presentation, business game.*

УДК 378: 37.013.78+364

Тернавська Тетяна
ПВНЗ «Кіровоградський інститут
державного та муніципального управління
Класичного приватного університету»
ORCID ID 0000-0002-9464-3175
DOI 10.24139/2312-5993/2017.02/149-159

ВОЛОНТЕРСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ШЛЯХ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА

У статті представлено теоретичне обґрунтування й аналіз волонтерської діяльності як шляху до професійного самовизначення майбутнього соціального працівника. Визначено, що для гармонійного становлення майбутнього соціального працівника та усвідомлення студентом-першокурсником своєї професійної реалізації необхідно: активна участь у волонтерській діяльності (організація та проведення благодійних акцій, спеціальна допомога, аніматорські акції); особиста допомога в пошуці та передачі матеріальних коштів людям, які цього потребують (пошук спонсорів, меценатів, небайдужих людей); створення та впровадження науково-практичних проектів із соціальної роботи; виконання обов'язків наставника, помічника (для людей, угрупувань, громад, об'єднань) за потребою.

Ключові слова: *волонтер, волонтерський рух, волонтерська діяльність, соціальний працівник, соціальний педагог, професійне самовизначення, соціальний проект, благодійна допомога.*

Постановка проблеми. Сучасний стан в Україні характеризується соціально-психологічною, економічною нестабільністю, зниженням рівня життя більшості населення, девальвацією моральних норм і цінностей у суспільстві. Об'єктивною причиною погіршення соціальної сфери життя суспільства стала також політична ситуація на сході України, проведення АТО та, як наслідок, поява нових категорій людей, які потребують соціального захисту.

Соціально-психологічні проблеми в Україні відобразилися переважно на психологічному самопочутті різних верств населення. Ще більш відчутно визначилася категорія людей, які потребують допомоги. Передусім, це молоді люди без жодного роду занять, дорослі безробітні, діти, які не отримують потрібної уваги з боку батьків, або не мають батьків, важко хворі дорослі й діти, пенсіонери.

На теперішній час, суворий час проведення антитерористичної операції на сході України, вимушеного переїзду людей і набуття ними статусу біженців, величезних демографічних втрат населення країни та збільшення кількості людей із особливими потребами, створення волонтерських організацій і потреба в їх неоціненній діяльності в житті країни, величезним кроком уперед в особистісній реалізації небайдужих людей є здобуття професії «Соціальний працівник» та надання компетентних, професійних соціальних послуг.

Аналіз актуальних досліджень. На сучасному етапі розвитку нашої країни висококваліфікованих психологів спеціального напряму та соціальних працівників в Україні не вистачає. Розв'язання даної проблеми потребує вивчення реальних проблем різних соціальних категорій; удосконалення, апробування та адаптування методики соціально-педагогічної й соціально-психологічної галузі, які допоможуть у профілактичній, корекційній та реабілітаційній роботі; оптимізація підготовки висококваліфікованих фахівців із соціального, психологічного й педагогічного напрямів.

Незаперечним, також, є і той факт, що потреби населення в соціальній допомозі, психолого-педагогічній підтримці й захисті зростають. Тому виникла необхідність у залученні до соціально-психологічної роботи з різними верствами населення добровільних помічників – волонтерів. Термін «волонтер» у перекладі з англійської мови означає «доброволець». Волонтер – це людина, яка добровільно й безкорисливо займається діяльністю на користь суспільства, групи людей чи окремої людини, не отримуючи за це грошової винагороди.

Волонтерська діяльність – добровільна, соціально спрямована, неприбуткова діяльність, що здійснюється волонтерами шляхом надання волонтерської допомоги [6].

Волонтер – це, передусім, добра, милосердна людина, яка володіє неабиякими комунікативними навичками і приваблює до себе людей, розуміє проблеми оточуючих та співчуває їм, має бажання безкорисливо допомогти вирішувати проблеми інших людей. До того ж, волонтер характеризується порядністю, уважністю, відповідальністю, відвертістю зі своїми клієнтами [3, 52] .

В основу добровільної діяльності покладена здатність однієї людини або групи небайдужих людей безкорисливо, у більшості випадків анонімно, виконувати роботу на благо інших. Тобто, частину часу, енергії, знань, досвіду волонтер витрачає на виконання діяльності, яка приносить користь іншим людям чи суспільству в цілому. Однак, термін «волонтерство» означає передусім діяльність на основі добровільної волі.

На думку І. Д. Звєрєвої, волонтерський рух – це доброчинна робота, яка здійснюється фізичними особами на засадах неприбуткової діяльності, без заробітної плати, без просування по службі, заради добробуту та процвітання спільнот і суспільства в цілому. Людину, яка добровільно надає безоплатну соціальну допомогу й послуги інвалідам, хворим особам та соціальним групам, що опинилися в складній життєвій ситуації, називають волонтером [4, 25].

На сьогодні волонтерський рух, як добровільна, доброчинна, некомерційна, вмотивована та соціально корисна діяльність, набуває масового поширення. Символом волонтерів виступає жовтий колір, який означає сонячне тепло, самовідданість, безкорисливість, пошук шляхів у здійсненні своєї благодійної місії та бажанні зробити навколишнє суспільство трішечки кращим.

На жаль, переважна більшість волонтерських угрупувань бере участь у одноразових акціях, діє стихійно або хаотично, потребує залучення кваліфікованих фахівців у сфері соціальної роботи та права, системного підходу в діяльності та розширенні кількості волонтерів, оформленні благодійної організації юридично, підтримки постійної діяльності волонтерського руху.

Відповідно до основного принципу волонтерського руху, визнається право на здійснення допомоги за всіма верствами населення, незалежно від вікової, гендерної, расової незалежності, релігійних переконань, фізичних та фізіологічних можливостей, соціального й матеріального становища. Члени волонтерських об’єднань мають беззаперечно поважати гідність та культуру всіх людей, надавати допомогу, безкоштовні послуги особисто або організовано – в дусі партнерства та братерства, визнавати однакову важливість особистих та колективних потреб, сприяти колективній їх реалізації. Учасники добровільної допомоги мають за мету перетворити волонтерство на елемент особистого розвитку, набуття нових знань і навичок, удосконалення особистісних або професійних здібностей

шляхом стимулювання ініціативи та креативності людей, які при цьому мають можливість бути творцями, а не користувачами. Така добровільна діяльність стимулює почуття відповідальності, заохочує сімейну, студентську, колективну й міжнародну солідарність.

Для того, щоб бути волонтером, треба мати такі людські якості: любов до людей, доброта, милосердя, комунікабельність, уміння слухати й дослухатися, розуміння проблем іншої людини, співчуття, терпіння, порядність, уважність, бажання допомагати вирішенню проблеми, безкорисливість, відвертість, відповідальність, відкритість, привабливість. Навички, необхідні волонтеру: комунікабельність, грамотність, ерудиція, розуміння проблеми іншої людини, любов до людей, доброта, уміння вислухати, організаторські здібності, мобільність, наполегливість [1, 35].

До групи добровільних помічників можуть входити люди різного віку, соціальної ролі й статусу (діти, студенти, підлітки, батьки, волонтери-фахівці, спонсори, чиновники, члени громадських організацій та просто небайдужі люди). Волонтером може бути людина з будь-якою освітою чи без неї, яка спроможна відчувати означені потреби інших людей і на добровільних засадах допомагати їм. Досить важливим є той факт, коли в колі небайдужих людей, які різняться за соціальними категоріями, присутні й фахівці соціальної сфери, професіонали в роботі з людьми, які можуть кваліфіковано надавати добровільну соціально-психологічну, соціально-юридичну або соціально-педагогічну допомогу.

Соціальний працівник може виконувати функції волонтера, тільки вже професійно, кваліфіковано, що відповідає його освіті. Соціальний працівник – це людина, яка покликана допомагати іншим людям, які потребують підтримки, співчуття, матеріальної, медичної, юридичної, психологічної або педагогічної допомоги. Так, з приводу останньої, педагогічної підтримки, на сучасному етапі становлення професійних галузей та напрямів підготовки, їх оновлення й уточнення точиться безліч розмов, дискусій та суперечок. Хто повинен надавати соціально-педагогічну підтримку: соціальний працівник чи соціальний педагог?

Сучасний науковець А. Капська визначає соціального педагога (працівника), як людину, яка будує відносини на основі об’єктивності й усвідомлення власної відповідальності, що дозволяє йому відволікатися від власного емоційного стану, щоб сприймати об’єктивно потреби, турботи і труднощі іншої людини [7].

Доповнюючи визначення А. Капської, О. Безпалько зазначає, що соціальний педагог – це посередник між особистістю, сім’єю та навколишнім середовищем, який виховує стійкість до життєвих негараздів, допомагає потребуючим, учить людей самостійно вирішувати їхні проблеми [2].

За законом України від 19 червня 2003 року №966-4 «Про соціальні послуги», соціальний працівник – це професійно підготовлений фахівець,

що має необхідну кваліфікацію у сфері соціальної роботи й надає соціальні послуги [5].

Кваліфікована, професійна й освічена людина, яка здобула освіту зі спеціальності «Соціальна робота» безперечно буде гідно і якісно виконувати волонтерську роботу та натхненно надавати благодійну допомогу людям, які цього потребують.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні та аналізі волонтерської діяльності як шляху до професійного самовизначення майбутнього соціального працівника.

Методи дослідження:

- *теоретичні* – аналіз наукової та методичної літератури з проблем визначення фахової компетентності соціального працівника та аспектів волонтерської діяльності для з'ясування стану розробленості досліджуваної проблеми й визначення понятійно-категоріального апарату; узагальнення й прогнозування при формулюванні висновків та обґрунтуванні волонтерської діяльності як шляху до професійного самовизначення майбутнього соціального працівника;
- *емпіричні:* педагогічне спостереження за організацією волонтерської діяльності та професійними навичками майбутніх соціальних працівників.

Виклад основного матеріалу. Спробуємо визначитись, у чому ж полягає різниця між термінами «соціальний педагог» та «соціальний працівник» і яка їх роль у волонтерській діяльності?

Сучасні науковці вищої школи України А. Капська, О. Безпалько, В. Кострів виокремлюють соціального педагога як людину-професіонала, який працює в загальноосвітньому навчальному закладі з дітьми різного шкільного віку. Тоді як соціальний працівник – спеціаліст у роботі з різними категоріями дорослого населення. Постає питання: чи входить до компетенції соціального працівника можливість роботи з дітьми дошкільного і шкільного віку?

Соціальний працівник поєднує необмежені напрями створення комфортного життя й діяльності для всіх категорій людей (вікових, соціальних). Дилема полягає в тому, що студент – майбутній соціальний працівник так само невпевнений у своїй майбутній професійній діяльності, а саме: не знає чим буде займатись, кому допомагати, що відповідно робити.

Таку дилему виявило проведене нами опитування та результат творчого завдання серед студентів І курсу спеціальності «Соціальна робота». Тема творчого завдання була: «Я – Соціальний працівник 2050».

За результатами аналізу тез творчої роботи було виявлено думки песимізму, приміряння ролі сучасних професіоналів, без мрій та оптимістичного прогнозування на майбутнє. Найгіршим моментом у виконаному завданні були тези з політичним підґрунтям. Студенти пов'язували свою

майбутню професійну діяльність з політичними прогнозами на 2050 рік і зазначали про неможливість якісної роботи соціального працівника.

Професійні якості соціального працівника мають будуватися на покликанні, внутрішньому відчутті себе в якості помічника, друга, наставника для клієнта. Усвідомлення себе перш за все як альтруїста та волонтера в подальшому вибудовує напрям професійної діяльності, соціального становлення й економічно-доцільного зосередження матеріальних і духовних сил соціального працівника.

Професійні компетенції соціального працівника передбачають:

- допомогу та опіку особам, які перебувають у складних життєвих ситуаціях, які унеможливлюють самостійне вирішення труднощів;
- прогнозування й попередження виникнення труднощів соціального, юридичного, медичного та матеріального характеру;
- подолання перешкод і створення сприятливої атмосфери для самостійного вирішення життєвих ситуацій;
- принципова, гармонійна та якісна професійна діяльність, яка базується на принципах адресності й індивідуального підходу, доступності та відкритості, добровільності вибору отримання чи відмови від надання соціальних послуг, гуманності, законності, соціальної справедливості, комплексності, максимальної ефективності використання бюджетних та позабюджетних коштів суб'єктами, що надають соціальні послуги тощо.

Для гармонійного становлення майбутнього соціального працівника й усвідомлення студентом-першокурсником своєї професійної реалізації необхідно:

- переважно практична спрямованість дисциплін професійного циклу навчальних дисциплін, що вивчаються студентом;
- пасивна, навчальна, виробнича, соціально-педагогічна, соціально-психологічна практика, починаючи з I–II семестру навчання;
- обов'язкова участь у гуртковій роботі професійно-спрямованої тематики;
- активна участь у волонтерській діяльності (участь в організації та проведенні благодійних акцій, спеціальній допомозі, аніматорських акціях);
- стажування у професійних соціально-педагогічних і соціально-психологічних установах України та закордоном;
- особиста допомога в пошуці та передачі матеріальних коштів людям, які цього потребують (пошук спонсорів, меценатів, небайдужих людей);
- створення та впровадження науково-практичних проектів із соціальної роботи;
- участь у наукових, науково-практичних семінарах соціального, педагогічного, психологічного, юридичного та медичного спрямування у вищих навчальних закладах та інших профільних установах;

- стати наставником, помічником для певної людини (людей, угрупувань, громад, об'єднань) за потребою.

Найцікавішим та найкориснішим, на наш погляд, засобом гармонійного становлення та професійного самовизначення майбутнього соціального працівника стала участь у волонтерській діяльності й реалізація студентами низки соціальних проектів.

Першим етапом упровадження волонтерського соціального проекту студентами КІДМУ КПУ стало відвідування гематологічного відділення Кіровоградської обласної дитячої лікарні. Студенти самостійно організували доброчинну акцію «Подаруй дитині казку»: підготували невеличкі подарунки, ігри, заготовки для доробок, які вже виготовили разом із дітьми. Організатори акції відчули радість і задоволення від того, що побачили хоч на мить усмішки стомлених від болю й очікувань важко хворих дітей. Головною метою акції було дати онкохворим дітям відчути себе не самотніми, не покинутими в біді. Також студенти поповнили «Скарбничку хоробрості» (коробка з різними дрібними іграшками, канцелярським приладдям маленького розміру) різними маленькими сувенірами, пазлами, блокнотиками, олівцями. Після отримання важких процедур дітки можуть за власним бажанням вибрати зі скарбнички собі подарунок. Це відволікає дитину від думок про хворобу й додає настрою.

Залучення студентства та просто небайдужих людей до некомерційних соціальних акцій набуває величезного значення для професійного становлення майбутнього соціального працівника. Маленьким хворим діткам потрібна психологічна підтримка й матеріальна допомога, яку може надати кожен, а саме: придбання канцтоварів, іграшок чи маленьких сувенірів тощо.

Наступним етапом соціального проекту студентів спеціальності «Соціальна робота» було виготовлення та дарування іграшок з фетру, а також створення міні-театру та спілкування з дітьми за методикою казкотерапії. Було зібрано команду з небайдужих студентів, які одразу приєдналися до волонтерської акції. На пошуки матеріалу й саму роботу пішло небагато часу. Усі завзято захопилися цією ідеєю, яка невдовзі принесла бажаний результат. Зустріч із дітьми та професійне спілкування з ними залишили студентам багато емоцій, досвіду й додали натхнення на подальшу волонтерську діяльність.

Апогеєм соціального проекту студентів Кіровоградського інституту державного та муніципального управління Класичного приватного університету та перспективою подальшого впровадження стала довготривала доброчинна акція «Подаруй дитині мрію», у межах якої передбачається здійснення мрій підопічних Міжнародного благодійного фонду «Янгол життя» – пацієнтів гематологічного відділення Кіровоградської обласної дитячої лікарні.

Першими мрійниками були справжній онкохворий борець за життя 10-ти річний хлопчик Гліб Салій та хворий на гемофілію 9-річний Богдан. Напевно всім відомо, що в дитинстві хлопчики хочуть бути схожими на футболістів. Після розмови студентів із Глібом та Богданом, стало відомо, що хлопці дуже хотіли б побувати на справжньому тренуванні футбольної команди. Було домовлено про екскурсію Гліба та Богдана до закулісся тренувань футбольної команди «Зірка» та знайомство з провідними гравцями цього футбольного клубу.

У межах нашого соціального проекту у грудні 2016 року в гості до футбольної команди завітав хворий на гемофілію 9-річний Богдан. Футболісти радо прийняли хлопця у своїй команді, тепло поспілкувавшись з ним. Звісно ж, не обійшлося без пам'ятних фотографій, автографів та подарунків. На жаль, у гості до гравців «Зірки» не зміг потрапити маленький уболівальник Гліб, через сімейні обставини зробити цього йому не вдалось. Футболісти команди «Зірка» передали відео-привітання для Гліба, побажали юнакам міцного здоров'я, домовились обов'язково зустрітися ще раз та завітати всією командою в гості до маленьких пацієнтів гематологічного відділення.

Дуже хороброю та життєрадісною пацієнткою гематологічного відділення Кіровоградської обласної лікарні є Аня Гладощук. Кожна дівчинка мріє бути красивою, і Аня не виняток. Тож їй була надана можливість побувати на мастер-класі з макіяжу у провідного візажиста м. Кропивницький Олени Сєнєчкіної. Після проведеного майстер-класу Аня поділилася враженнями зі студентами: «Натхнення мене переповнює, тепер я точно знаю, які навички з візажу мені треба вдосконалити і скільки ще я не знаю. Ці години занять улюбленою справою здалися яскравою миттю в моєму житті. Дуже дякую!»

Юна художниця Юлія Мартинчук – чутлива дівчинка і справжня майстриня, яка вже тривалий час веде боротьбу за життя з онкологічною хворобою. Було домовлено про проведення майстер-класу для Юлії відомим Кіровоградським художником Анатолієм Кімнатним. Майстер-клас продовжувався декілька днів, оскільки робота над створенням картини кропітка та довготривала. Враження Юлії після закінчення роботи були дуже красномовні: «У мене безліч позитивних емоцій! На початку було певне хвилювання, але, як тільки я взяла у руки пензель, зробила пару нарисів, моє хвилювання змінилося хвилею подиву й захоплення. Для себе я дуже багато дізналася, і навіть декілька маленьких художніх хитрощів. Дякуючи майстру, я надалі буду творити як справжній професіонал. Дякую за терпіння і за корисні поради».

Найголовнішим у проведенні майстер-класів та зустрічей вважаємо те, що діти, які ведуть довготривалу боротьбу зі своєю недугою, відволіклися і на деякий час повернулися в нормальне життя, без лікарні, крапельниць,

важких процедур. А для студентів – організаторів благодійної акції – це досвід доброї справи й поступове усвідомлення себе, як людини, яка зробила щось приємне, корисне та благодійне, що і входить до переліку добрих справ волонтера та професійних обов'язків майбутнього соціального працівника.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Волонтерство – це покликання, яке усвідомлюється не одразу, а з часом. Коли бачиш блиск очей дітей, коли відчуваєш вдячність їх матерів за надану можливість порадіти й усміхнутися, коли зустрічаєш небайдужих до чужих проблем та горя людей, які охоче підтримують та співпрацюють, розумієш, що покликання стати волонтером та соціальним працівником невипадкове.

Визначено, що для гармонійного становлення майбутнього соціального працівника та усвідомлення студентом-першокурсником своєї професійної реалізації необхідно: активна участь у волонтерській діяльності (організація та проведення благодійних акцій, спеціальна допомога, аніматорські акції); особиста допомога в пошуку та передачі матеріальних коштів людям, які цього потребують (пошук спонсорів, меценатів, небайдужих людей); створення і впровадження науково-практичних проектів з соціальної роботи; виконання обов'язків наставника, помічника (для людей, угрупувань, громад, об'єднань) за потребою.

Постійна участь у соціальному волонтерському житті інституту, міста, країни забезпечить професійне самовизначення, особисту самореалізацію й морально-духовне становлення особистості студента. Тільки в цьому випадку кожен студент абсолютно точно буде бачити себе компетентним, важливим, потрібним, реалізованим, матеріально та духовно забезпеченим професіоналом і, можливо, у майбутньому стане «Кращим соціальним працівником – 2050».

Щодо перспективи подальших наукових розвідок хочемо зазначити, що соціальний проект «Подаруй дитині мрію» буде продовжуватися в повному обсязі, відповідно до організаційних можливостей волонтерів та об'ємів залучення нових учасників для розширення напрямів студентської волонтерської діяльності. Сьогодні на етапі розробки знаходяться креативні студентські ескізи соціальної реклами, яка створюється з метою привернення уваги до проблем онкохворих дітей та допомоги пацієнтам гематологічного відділення Кіровоградської обласної дитячої лікарні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Азгагі М. Громадські організації повинні спрацювати з громадами / М. Азгагі // Громадські Організації. – 1999. – №4. – С. 27 - 28.

2. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка : схеми, таблиці, коментарі : [навч. посіб.] / О. В. Безпалько. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 208 с.

3. Волонтерство. Порадник для організатора волонтерського руху / [укл. Т. Л. Лях, авт. кол. : О. В. Безпалько, Н. В. Заверіко, І. Д. Зверева, Н. В. Зімовець та ін.]. – К. : ВГЦ «Волонтер», 2001. – 231 с.

4. Волонтерское движение : опыт, проблемы, перспективы : рабочие материалы семинара. – Киев, 2000. – С. 3–5.

5. Закон України від 19 червня 2003 року № 966-4 «Про соціальні послуги» / Відомості Верховної ради України (ВВР). – 2003. − № 45. – 358 с.

6. Закон України «Про волонтерську діяльність» (щодо розвитку громадянського суспільства в Україні та підтримки волонтерського руху) : проект закону від 5 листопада 2013 р. № 3549 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=48948

7. Соціальна педагогіка: підручник : 5-е вид., переробл. та доп. [за ред. А. Й. Капської]. – К. : Центр учбової літератури, 2011. – 488 с.

REFERENCES

1. Azhahi, M. (1999). Hromadski orhanizatsii povynni spratsiuvaty z hromadamy [NGOs should work with communities]. *Hromadski Orhanizatsii, 4,* 27–28.

2. Bezpalko, O. V. (2009). *Sotsialna pedahohika: skhemy, tablytsi, komentari [Social pedagogy: scheme, tables, comments]*. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury.

3. Liakh, T. L., Bezpalko, O. V. (2001*). Volonterstvo. Poradnyk dlia orhanizatora volonterskoho rukhu [Volunteering. Adviser to the organizer of the volunteer movement]*. Kyiv. Volonter.

4. Volonterskoie dvizheniie: opyt, problemy, perspektivy: rabochiie materialy seminara [Volunteer movement: experience, problems and prospects]. *Working seminar materials 23/24 of September, 2000*. Kyiv.

5. Zakon Ukrainy vid 19 chervnia 2003 roku № 966-4 «Pro sotsialni posluhy» [The Law of Ukraine from june 19, the 2003, no. 966-4 «About social services»]. *Vidomosti Verkhovnoi rady Ukrainy (VVR), 2003*, 45.

6. *Zakon Ukrainy "Pro volontersku diialnist" (shchodo rozvytku hromadianskoho suspilstva v Ukraini ta pidtrymky volonterskoho rukhu): proekt zakonu vid 5 lystopada 2013 r. № 3549 [The Law of Ukraine "About voluntary activity" (about the development of civil society and support of volunteer movement). The project of law from November 5, 2013, no. 3549*. Retrieved from: http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=48948

7. Kapska, A. Y. (Ed.) (2011). *Sotsialna pedahohika [Social pedagogy]*. Kiev. Center of educational literature.

РЕЗЮМЕ

Тернавская Татьяна. Волонтерство как путь к профессиональному самоопределению будущего социального работника.

В статье представлено теоретическое обоснование и анализ волонтерской деятельности как пути к профессиональному самоопределению будущего социального работника. Определено, что для гармоничного становления будущего социального работника и осознания студентом-первокурсником своей профессиональной реализации необходимо: активное участие в волонтерской деятельности (организация и проведение благотворительных акций, специальная помощь, аниматорские акции); личная помощь в поиске и передаче материальных средств людям, которые в этом нуждаются (поиск спонсоров, меценатов, неравнодушных людей); создание и внедрение научно-практических проектов по социальной работе; выполнение обязанностей наставника, помощника (для людей, группировок, общин, объединений) по необходимости.

Ключевые слова: *волонтер, волонтерское движение, волонтерская деятельность, социальный работник, социальный педагог, профессиональное самоопределение, социальный проект, благотворительная помощь.*

SUMMARY

Ternavska Tetiana. Volunteering activities as a way to professional self-determination of a future social worker.

The article presents the theoretical justification and analysis of volunteering activities as a way to professional self-determination of a future social worker. It was determined that for a harmonious development of a future social worker and awareness of a first-year student of his/her professional realization it is necessary: to participate actively in volunteering activities (organizing and conducting fundraisers, special assistance, animators actions); personal assistance in finding and transferring funds to people who need them (search for sponsors, patrons, caring people); creation and implementation of scientific-practical projects in social work; fulfilment of such functions as a mentor, an assistant (for people, groups, societies, and associations) as required.

The study used the following research methods: theoretical (analysis of scientific and methodological literature on the problems of defining the professional competence of a social worker and aspects of volunteering activities to find out the state of elaboration of the researched problem and definition of concepts and categories; generalization and prediction in the formulation of conclusions and rationale of volunteering activities as a way of professional self-determination of a future social worker); empirical (pedagogical supervision over the organization of volunteering activities and professional skills of future social workers).

It is proved that a social worker, as any other person can perform the functions of the volunteer, but he/she does it professionally, which corresponds the education he/she gained. It is indicated that volunteer participation in the social life of the Institute, city, country, provides professional self-determination, personal fulfillment, and moral-spiritual development of the student's individual and enables him/her to feel a competent, important, needed, fulfilled professional.

On the perspective of ongoing academic research, we would like to mention that the social project "Make a child's dream real" will continue to its full extent according to volunteers' organizational capabilities and the involvement capacities of the new participants to broaden the direction of the students' volunteerism. For today there are creative students' sketches of social ad being worked out, for the purpose of drawing attention to problems of kids with cancer and help to patients of hematological department of Kirovograd regional pediatric hospital.

Key words: *volunteer, volunteer movement, volunteering activities, social worker, social educator, professional self-determination, social project, charitable assistance.*

УДК 378:373.3.011.3-051]:7

Людмила Федорова
Криворізький державний
педагогічний університет
ORCID ID 0000-0002-3794-1571
DOI 10.24139/2312-5993/2017.02/159-170

ОСНОВНІ ОРІЄНТИРИ ЕСТЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

У статті акцентовано увагу на професійній підготовці вчителів початкової школи, виходячи з сучасної моделі компетентності, розробленої Дж. Равеном.

Також розкривається поняття «компетентність» та питання професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів.

Крім того, визначені складові естетичної компетентності, а також питання, які має охоплювати естетична спрямованість сучасного вчителя.

Особливої уваги, на нашу думку, заслуговує компетентнісний підхід у визначенні естетичних орієнтирів щодо підготовки фахівців для початкової школи.

***Ключові слова**: учитель початкової школи, професійна підготовка майбутнього вчителя, компетентність, компетентнісний підхід, естетика, естетична компетентність учителя, естетичні якості учнів, естетичні орієнтири, квілінг.*

Постановка проблеми. Підготовка вчителя в умовах сьогодення – проблема сучасна та актуальна, не лише для суспільства, а й для вищої педагогічної школи зокрема. Сучасний учитель початкових класів має бути теоретично та практично підготовленим, освіченим і компетентним у різних галузях науки, здатним до узагальнення практичного досвіду та вмілого його використання у професійній педагогічній діяльності. Крім того, учитель, який працює з найменшими у школі учнями, повинен володіти різними формами та методами організації та проведення уроків, на яких здебільшого переважає засвоєння теоретичного матеріалу, а й обов'язково організовувати та проводити уроки компетентнісно орієнтовані, художньо та естетично забарвлені, емоційно насичені й цікаві, що сприятимуть ефективному сприйняттю навчального матеріалу, формуванню внутрішнього плану дій, довільним процесам і рефлексії.

Одним із найбільш ефективних шляхів такої підготовки фахівців для початкової школи є реалізація естетичних орієнтирів (зразків), пов'язаних із формуванням естетичної компетентності вчителя.

Саме естетичні аспекти праці вчителя початкової школи набувають певного значення. Коли мова йде про духовні цінності, психологічну культуру, красу природи, через життя, естетику процесів професійної діяльності вчителя початкової школи.

Вирішенню окреслених вище завдань сприяють інтегровані (природознавство, трудове навчання, українська мова, література, читання, музичне й образотворче мистецтво) та самостійні уроки художньої праці, декоративно-прикладного мистецтва та розвитку, що реалізуються в сучасній початковій школі. У зв'язку з цим учитель-професіонал має бути естетично орієнтованим і естетично компетентним.

Трансформація знань, умінь і навичок у компетентності сприяє як особистісному, так і професійному розвиткові майбутніх учителів, які здатні швидко реагувати на зміни в суспільстві та освіті.

Проблеми професійної компетентності детально описані як у дослідженнях зарубіжних, так і в працях українських учених. У контексті нашої роботи найбільш цікавими є праці (А. Г. Асмолова, Н. М. Бібік, Є. В. Бондаревської, І. А. Зимньої, Н. В. Кузьміної, І. Я. Лернера, А. К. Маркової, О. І. Пометун, М. М. Скаткіна, А. В. Хуторського та ін.).

Як справедливо зауважує Л. А. Марцева, очікування суспільства, що стоять наразі перед вищою школою, спрямовані на перехід професійної освіти на новий тип гуманістично-інноваційної освіти, її

конкурентоспроможність у європейському та світовому освітніх просторах, формування покоління фахівців, що будуть захищеними та мобільними на ринку праці. Така позиція вимагає від вищих навчальних закладів I–II рівнів акредитації реалізації основних положень компетентнісного підходу до підготовки молодших спеціалістів [5, 17–18].

Найбільш важливою компетентністю фахівця є його професійна компетентність – індивідуально-психологічна освіта, що охоплює досвід, знання, уміння, психологічну готовність [11, 18].

Аналіз наукових досліджень, багаторічний досвід роботи в педагогічному виші дозволяє стверджувати, що для формування компетентностей майбутніх спеціалістів для початкової освіти необхідно враховувати комплексний, акмеологічний, синергетичний та особистісно-рольовий підходи до педагогічної системи, а також адаптувати й використовувати наукові підходи (теорія поетапного формування розумових дій, теорія розвивального навчання, особистісно-орієнтована модель навчання тощо), що детермінують реалізацію компетентнісного підходу в підготовці спеціалістів.

О. І. Пометун акцентує увагу та тому, що «компетентнісний підхід в освіті» – це «спрямованість освітнього процесу на формування й розвиток основних базових і предметних компетентностей, у результаті чого буде сформована загальна компетентність людини» [8, 65]. У зв’язку з цим важливим постає питання естетичної компетентності та умови її відпрацювання.

Н. Г. Ничкало у «Словнику з професійної освіти» визначає компетентність як «сукупність знань і вмінь, необхідних для професійної діяльності: уміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію» [9, 149].

Наприклад: Квілінг (історична довідка). Історія створення квілінгу сягає в далеке минуле. Хоча достовірно походження квілінгу не відоме, вважається, що він з’явився одразу після винайдення паперу, у Китаї в 105 році н.е. Інші джерела стверджують, що квілінг практикувався в Давньому Єгипті. Одне можна сказати напевно – квілінг має дуже багату історію.

Саме слово має англійські коріння і в перекладі означає «пташине перо». І це невипадково. «Цеглинки», які за допомогою цієї техніки роблять з паперу, за формою схожі на пір’я птахів. Також відомо, що середньовічні монахи одним з перших стали створювати квілінг-фігурки, скручували смужки паперу за допомогою пташиного пера [4].

На думку Бутейко В.Г., як засвідчують дані проведеного дослідження, естетична компетентність учителя може мати різну структуру і складатися з декількох компонентів. Найбільш оптимальним можна вважати такий стан естетичної підготовки вчителя, коли в центрі його уваги знаходяться три основні аспекти:

- усвідомлення естетики людини та її розвитку;
- розуміння естетики середовища, у якому перебуває людина;
- розкриття можливостей естетичної діяльності людини [1, 222].

Звернення до естетики людини зумовлено тим, що прекрасне акумулюється передусім у тих якостях, які має в собі людина, які вона розвиває, збагачує, примножує. Сприймаючи прекрасне на власному прикладі та прикладі з життя інших людей, можна пересвідчитися в необхідності й важливості естетичного, його здатності вести людину шляхом самовдосконалення [3].

Для забезпечення педагогічної діяльності, спрямованої на розвиток естетичних якостей учнів, учитель покликаний добре усвідомлювати те, що характеризує естетику людини. Саме тому естетична компетентність учителя має охоплювати такі питання, як:

- краса фізичного розвитку людини;
- краса психічного розвитку людини;
- краса духовного розвитку людини;
- краса творчого розвитку людини.

Учитель покликаний спонукати учнів до активного взаємозв'язку з прекрасним у навколишній дійсності. Але для цього він повинен бути готовим до вказаних дій, глибоко розуміти красу навколишньої дійсності.

Навчальна діяльність у школі повинна бути не лише змістовною, але й виразною, привабливою, такою, що викликає захоплення, позитивні відчуття тощо. Аналогічним чином мають вирішуватися питання організації змістовного дозвілля молоді, її творчості. Для цього працівники школи, організатори навчально-виховної роботи мають бути готовими до усвідомлення естетичного змісту різних видів і напрямів діяльності учнів.

Отже, вище зазначені аспекти вказаної проблеми повинні знайти належне осмислення в сучасній педагогічній практиці. Майбутні вчителі у процесі професійної підготовки повинні отримати необхідні знання, уміння й навички для плідної організації естетичної освіти і виховання дітей та молоді. Маючи належним чином сформовану естетичну компетентність, вони спроможні будуть свідомо ставитися до вирішення вказаної проблеми, наближати дітей до світу прекрасного – у дійсності та мистецтві.

Мета статті. На основі аналізу сучасних досліджень розкрити ефективність реалізації компетентнісного підходу в визначенні естетичних орієнтирів щодо підготовки вчителів для початкової школи.

Методи дослідження. Використання техніки квілінг задля реалізації компетентнісного підходу в підготовці вчителів для початкової школи через формування естетичних орієнтирів на уроках праці.

Виклад основного матеріалу. У сучасних умовах ефективність початкової освіти пов'язується з реалізацією компетентнісного підходу. Компетентнісні результати навчання визначено в Державному стандарті

початкової загальної освіти (2016 р.), вимогах до засвоєння програмового змісту з кожного навчального предмета (2016 р.), до контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів (2016 р.). Нині постає потреба у визначенні резервів підвищення ефективності навчального процесу на засадах компетентнісного підходу й розкритті механізмів їх використання у професійній діяльності педагогів.

Як свідчать результати аналізу сучасної практики, ефективній реалізації компетентнісного підходу в навчанні молодших школярів сприяють зміні підходів до підготовки і проведення уроку як основної форми організації навчальної діяльності в умовах класно-урочної системи навчання (певне структурування, установлення міжпредметних зв'язків, конструювання на засадах міжпредметної інтеграції).

В умовах сьогодення педагогічна діяльність повинна здійснюватися висококваліфікованими фахівцями, що мають належний рівень компетентності. «Компетентність високого рівня є необхідною умовою задля досягнення значних результатів у будь-якій професії – від прибиральника до керівника міжнародною компанією» [10, 279].

Оригінальна модель компетентності, пов'язана з визнанням визначального, системоутворювального значення ціннісно-мотиваційного вектору особистості в процесі найбільш щільного взаємозв'язку мотивації та мотиваційних здібностей, представлена в дослідженнях почесного професора Единбурзького університету Джона Равена.

Серед основних складників компетентності, представлених Дж. Равеном [10, 280–298], є:

- тенденція до більш чіткого розуміння цінностей та установок щодо конкретної мети;
- тенденція до контролю власної діяльності;
- залучення емоцій до процесу діяльності;
- бажання працювати;
- пошук і використання зворотного зв'язку;
- упевненість у собі;
- самоконтроль;
- адаптивність (відсутність почуття беззахисності);
- самостійність мислення, оригінальність;
- критичне мислення;
- здатність вирішувати складні питання;
- довіра;
- здатність приймати правильні рішення;
- відповідальність;
- бажання працювати разом, взаємодіяти;
- слухати інших;

- прагнення до суб'єктивної оцінки особистісного потенціалу працівників тощо.

Вищезазначені компоненти взаємопов'язані один із одним, можуть використовуватися в певній послідовності задля створення атмосфери доброзичливості, взаємоповаги й діалогу між суб'єктами різних видів діяльності взагалі й педагогічної зокрема. Як нам видається, компетентність застосовується задля досягнення поставленої мети майбутнім учителем початкової школи у своїй професійній діяльності. Формування професіонала – це не лише й не стільки створення сприятливих внутрішніх і зовнішніх умов діяльності, скільки виховання професіонала як особистості. Особливу увагу необхідно зосередити на змістовній характеристиці особистості – її структурі. Для формування особистості вчителя початкової школи головною детермінантою є комплекс моделей поведінки (ролей), що містять у собі високу відповідальність, ініціативу, передачу знань та досвіду, готовність до творчості. На нашу думку, система моделей поведінки – це рольова структура особистості майбутнього вчителя, яка є адекватною специфіці його професійної діяльності.

Аналізуючи різноманітні теоретичні підходи до організації навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі, нами звернуто увагу на той факт, що в основному науковці розглядають зміст, технології професійної підготовки й окремі аспекти виховання майбутнього фахівця. Наш підхід базується на тому, що головною детермінантою навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі повинна стати рольова модель професійного становлення сучасних фахівців, що ґрунтується на рольовому підході до розвитку особистості та на психологічних закономірностях її особистісно професійного становлення. Технології підготовки вчителя початкових класів (навчання, виховання) також повинні вибудовуватися згідно з даною моделлю.

У контексті вищезазначеного, ефективне вирішення завдань професійного й особистісного становлення майбутніх фахівців потребує нового підходу до організації взаємодії, співпраці учасників освітнього процесу; до розробки та забезпечення програмно-методичного комплексу, спрямованого на саморозвиток і вдосконалення кожного з учасників цього процесу.

На особливу увагу заслуговує компетентнісний підхід у визначенні естетичних орієнтирів щодо підготовки фахівців для початкової школи, а саме виборі гарних, доступних і зрозумілих у сприйнятті та легких у виконанні учнями початкових класів технік. Прикладом може слугувати техніка «квілінг».

За навчальною програмою для загальноосвітніх навчальних закладів України (2016 р.) тема «Квілінг» вивчається у третьому класі.

Для ознайомлення пропонуються такі питання, як: загальні відомості про техніку квілінг; матеріали, інструменти та пристосування для

виготовлення виробів технікою квілінг; основні прийоми роботи й послідовність виготовлення виробів технікою квілінг. Практична робота передбачає виготовлення виробів технікою квілінг.

Державні вимоги до навчальних досягнень учнів з опанування цією темою такі:

- має загальні уявлення про виготовлення аплікацій технікою квілінг;
- розкриває загальні відомості про техніку квілінг;
- добирає матеріали, інструменти та пристосування необхідні для виготовлення виробів технікою квілінг;
- знає основні прийоми роботи й послідовність виготовлення виробів технікою «квілінг»;
- володіє навичками виготовлення виробів технікою «квілінг».

Розподілу навчальних годин за темами програмового матеріалу не передбачається. Учитель має право самостійно розподіляти години з урахуванням матеріально-технічного забезпечення, бажання учнів і традицій регіону [7, 96].

Квілінг – це мистецтво створення різноманітних композицій з тонких різнокольорових паперових стрічок, які скручені в спіралі спеціальним чином. Причому вироби технікою квілінг можуть бути як плоскими, так і мати об’ємні форми.

Про Квілінг – філігранну обробку паперу – було відомо ще в Давньому Єгипті, жителі якого для виготовлення фігурок використовували папірус.

Уважається, що гарні ювелірні вироби ще в 300 – 400-ті роки прикрашалися срібними та золотими дротиками, закрученими навколо стовпів та ваз технікою квілінг. До XII століття це захоплення було дуже популярним. Головним матеріалом для створення виробів був метал, тож коли з’явився папір – легший в обробці, то метали замінили папером. Уперше документально згаданий квілінг у XII столітті, але фактично технікою квілінг прикрашати вироби почали в XVI столітті французькі та італійські черниці. Вони використовували рвані шматочки бібельдруку (особливо тонкий непрозорий папір) та гусяче пір’я, щоб прикрасити релігійні догмати та картини. Саме використання гусячого пір’я породило термін quilling.

Використання паперу було дешевою альтернативою золотої і срібної філіграні. Також цю техніку використовували у створенні медальйонів і кулонів. Саме застосування цієї техніки церквою вплинуло на той факт, що історія квілінгу в цих країнах асоціювалася швидше з культурними подіями, ніж з хобі.

Починаючи з кінця XVI столітті, квілінг став досить популярним захопленням у Європі та Англії серед молодих дам. У школах дівчата вивчали квілінг разом із вишиванням. Приклади таких робіт все ще існують із назвою школи та ім’ям дівчинки на звороті.

На деякий час про цю техніку забули.

А вже сучасна історія «квілінгу» має відомості про створення в Англії в 1983 році любителями цього мистецтва справжньої корпорації «Квілінг-союз Англії», куди може написати листа житель будь-якої країни й континенту, щоб отримати пораду або почути думку фахівця про свій новий шедевр. За ініціативою членів цього союзу в 1992 році було організовано проведення першого Міжнародного фестивалю квілінгу. У межах цього заходу було влаштовано безліч виставок, на яких можна було побачити старовинні вироби й сучасні творіння, створені технікою квілінг [4].

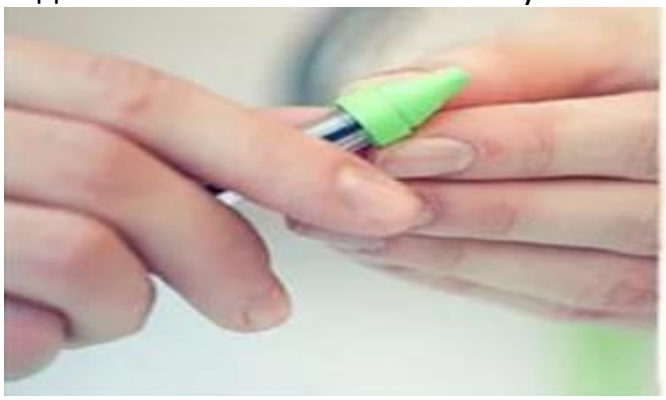
Захоплення квілінгом не тільки відмінно впливає на розвиток фантазії, просторової уяви, але й чудово заспокоює нерви, угамовує агресію, знімає втому, розвиває дрібну моторику рук. Цим видом мистецтва можуть займатися і дорослі, і діти будь-якого віку.

Виготовлення проліска технікою квілінг

Матеріали для створення пролісків: картон, серветка паперова, смужки для квілінгу (3Х300 мм), ножиці, клей, інструмент для квілінгу.

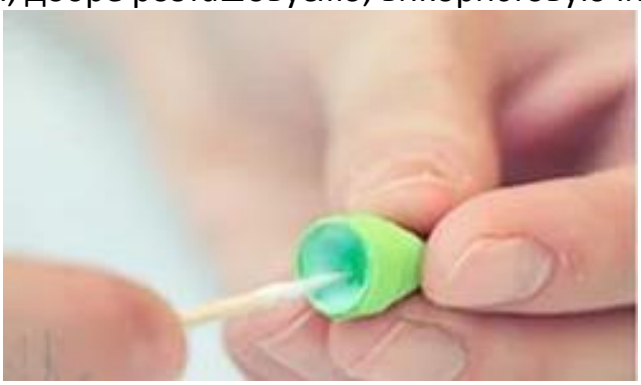
Крутимо роли для пелюсток, робимо форму «око».

Щільний рол для чашолистика з зелених смужок.



За допомогою ручки надаємо ролу форму конусу.

Заливаємо клей, добре розташовуємо, використовуючи зубочистку.



Вставляємо пелюстки.

Квітка готова.

Робимо декілька квіточок і приклеюємо стебло.

Смужку складаємо навпіл, склеюємо, кінчики приклеюємо до чашолистика.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, у контексті зазначеної теми необхідно зорієнтувати студентів у педагогічному виші та учнів у школі працювати не лише згідно з інструкціями, умовами, правилами, а й обов'язково з натхненням, задоволенням і милуванням красою, естетикою та гармонією об'єктивного світу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бутенко В. Г. Формування естетичної компетентності майбутнього вчителя як педагогічна проблема / В. Г. Бутенко Теоретичні аспекти формування у молоді естетичного світогляду // Педагогічні науки : зб. наукових праць. – Херсон : Вид-во ХДУ, 2008. – Вип. 1. – С. 307–311.

2. Бутенко Л. В. Учитель літератури : вияв творчості й краси : монографія / Л. В. Бутенко. – Херсон : Айлант, 2008. – 232 с.

3. Вихрущ В. О. Методика педагогіки : навчальний посібник / В. О. Вихрущ. – Тернопіль : Крок, 2011. – 256 с.

4. Квілінг [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://faqukr.ru/hobbi/162621-istorija-kvilingu-istorija-tehniki-kvilling.html

5. Марцева Л. А. Реалізація компетентнісного підходу в професійній освіті [Електронний ресурс] / Л. А. Марцева. – Режим доступу :
http://pedmaster.ucoz.ua/ii_tom.pdf

6. Мірошник З.М. Психологічний супровід професійно особистісного становлення майбутніх практичних психологів : рольовий підхід / З. М. Мірошник // Психологічний супровід професійної підготовки майбутніх практичних психологів. Том ІІІ : колективна монографія / кол. авт., наук. ред. З. М. Мірошник. – Кривий Ріг : КПІ ДВНЗ «КНУ», 2015. – С. 7–20.

7. На допомогу вчителеві початкових класів. 3 клас : для загальноосвіт. навч. закл. України. – К. : Видавничий дім «Освіта», 2016. – 160 с.

8. Пометун О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти / О. Помегун // Рідна школа. – 2005. – № 1. – С. – 65–69.

9. Професійна освіта : Словник : [навч. посіб.] / уклад. С. У. Гончаренко [та ін.] ; за ред. Н. Г. Ничкало. – К. : Вища шк., 2000. – 380 с.

10. Равен Дж. Компетентность в современном обществе : выявление, развитие и реализация / Дж. Равен ; [пер с англ.]. – М., 2002. – С. 279–298.

11. Уйсімбаєва Н. Розвиток професійної компетентності – шлях до підотовки висококваліфікованих фахівців / Н. Уйсімбаєва // Рідна школа. – 2006. – № 29. – С. 17–19.

12. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

REFERENCES

1. Butenko, V. H. (2008). Formuvania estetychnoi kompetentnosti maibutnioho vchytelia yak pedahohichna problema [Forming an aesthetic competence of the future teacher as a pedagogic problem]. *Pedagogical sciences: The collection of studies, 1,* 307–311. Kherson: Pub-rs HDU.

2. Butenko, L. V. (2008). *Uchytel literatury: vyiav tvorchosti i krasy [The teacher of the literature: display of creation and beauty].* Kherson: Ailant.

3. Vykhrushch, V. O. (2011). *Metodyka pedahohiky [The pedagogics methodology].* Ternopil: Krok.

4. *Quilling* (2012) Retrieved from : http://faqukr.ru/hobbi/162621-istorija-kvilingu-istorija-tehniki-kvilling.html (In Ukrainian).

5. Martseva, L. A. (2014). *Realizatsiia kompetentnisnoho pidkhodu v profesiinii osviti [Realization of the competence approach in the professional education].* Retrieved from: http://pedmaster.ucoz.ua/ii_tom.pdf (In Ukrainian).

6. Miroshnyk, Z. M. (2015). *Psykholohichnyi suprovid profesiino osobystisnoho stanovlenia maibutnikh praktychnykh psykholohiv: roliovyi pidkhid [Psychological tracking of the professional and personal formation of the future practical psychologists: role approach].* Kryvyi Rih.

7. *Na dopomohy vchytelevi pochatkovykh klasiv. 3 klas: dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv Ukrainy [Helping the primary school teacher. Form 3: for the comprehensive school of Ukraine]* (2016). K.: Osvita publishing house.

8. Pometun, O. (2005). Kompetentnisnyi pidkhid – naivazhlyvishyi oriientyr rozvytku sychasnoi osvity [The competence approch is the main landmark of the modern educational development]. *Ridna shkola, 1,* 65–69.

9. Honcharenko, S. U. (Ed.) (2000). *Profesiina osvita: Slovnyk [The professional educational: dictionary]*. K.: Vyshcha shkola.

10.Raven, J. (2002). *Competentnost v sovremennom obshchestve: vyiavleniie, razvitiie i realizatsiia [The competence in the modern society: revelation, development and realization].* Moscow. (In Russian).

11. Uisimbaieva, N. (2006). Rozvytok profesiinoi kompetentnosti – shlyakh do pidhotovky vysokokvalifikovanykh fakhivtsiv [Development of professional competence is the way for the highly skilled specialists' training]. *Ridna shkola, 29,* 17–19.

12.Hutorskoy, A. (2003). Kliuchevyie kompetentsii kak component lichnostno oriientirovannoi paradihmy obrazovaniia [Key competences as a component of the personal oriented educational paradigm]. *Narodnoie obrazovaniie, 2,* 58–64. (In Russian).

РЕЗЮМЕ

Федорова Людмила. Основные ориентиры эстетической компетентности в профессиональной подготовке будущих учителей начальной школы.

В статье акцентировано внимание на профессиональной подготовке учителей начальной школы, исходя из современной модели компетентности, разработанной Дж. Равеном.

Также раскрывается понятие «компетентность» и вопросы профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов.

Кроме того, определены составляющие эстетической компетентности, а также вопросы, которые охватывает эстетическая компетентность будущего учителя.

Особого внимания, на наш взгляд, заслуживает компетентностный подход при определении эстетических ориентиров в подготовке специалистов для начальной школы.

***Ключевые слова**: учитель начальной школы, профессиональная подготовка будущего учителя, компетентность, компетентностный подход, эстетика, эстетическая компетентность учителя, эстетические качества учеников, эстетические ориентиры, квиллинг.*

SUMMARY

Fedorova Ludmyla. The main landmarks of an aesthetic competence in professional training of the future primary school teachers.

In this article, we pay attention to the professional training of the future primary school teacher, based on an actual competence model, associated with determination of the decisive, system meaning of the personality's motivation vector in the strong relation to the process of the motivation skills formation, which was developed by J. Raven, by forming an aesthetic competence of the modern teacher.

One of the most effective ways of the future teacher's professional training for work in primary school is realization of the aesthetic landmarks, connected with formation of an aesthetic teacher's competence.

Particular aesthetic aspects of the teacher's work in the primary school will make some sense when we are talking about intellectual values, psychological culture, beauty of the nature, an aesthetic of the processes of the teacher's professional activity.

We try to solve these assignments with the help of integrated (nature study, career education, Ukrainian, literature, reading, music and art) and individual art work lessons, decorative arts and crafts and development, which is realized in the modern school. In connection with this, the professional teacher must be an aesthetically oriented and an aesthetically competent.

Transformation of the knowledge, skills and abilities in the competence promotes personal and professional development of the future teachers, who are able to react fast on social and educational changes.

The most important competence of the teacher is his/her own professional competence, which involves experience, knowledge, skills and psychological availability.

Also, we reveal "competence" definition and the question of the professional training for primary school teacher, such as: realizing of aesthetics by the person, understanding of the aesthetic society, where the person lives, discovery of the possibilities of the aesthetics person's activity, human beauty, beauty of the world, beauty of the nature, beauty of the process.

We must admit that the competence approach is the main in a definition of the main landmarks of an aesthetic competence in professional training of the future primary school teacher.

The author proposes beautiful, comprehensible and understandable technique, which is called "quilling".

***Key words:** primary school teacher, professional training of the primary school teacher, competence, competence approach, aesthetic, teacher's aesthetic competence, aesthetic qualities of pupils, aesthetic landmarks, quilling.*

УДК 378.147:373.3.011.3–051

Зоя Шевців
Рівненський державний
гуманітарний університет
ORCID ID 0000-0002-0745-4625
DOI 10.24139/2312-5993/2017.02/171-181

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА КОНЦЕПТУАЛЬНОЇ МОДЕЛІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Проаналізовано результати експериментальної перевірки ефективності формування соціально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу у процесі професійної підготовки у вищому навчальному педагогічному закладі. Обґрунтовано, що запровадження моделі формування соціально-педагогічної компетентності позитивно впливає на динаміку розвитку її складових компетенцій: когнітивної, діяльнісної й особистісно фахової. Доведено, що професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі забезпечить ефективний процес формування соціально-педагогічної компетентності за умови впровадження розробленої моделі та дієвості педагогічних умов.

Ключові слова: *професійна підготовка до роботи в інклюзивному середовищі, соціально-педагогічна компетентність майбутнього вчителя початкової школи, рівні сформованості.*

Постановка проблеми. У контексті реалізації практичного втілення євроінтеграційних тенденцій захисту прав дітей на освіту відбулося чимало позитивних змін у системі освіти України. Зокрема, уже наявна правова база інклюзивної освіти, на виконання якої Міністерством освіти і науки України було ухвалено державну програму «Національний план дій щодо реалізації Конвенції ООН про права дитини на період до 2016 р.» і затверджено «План дій із запровадження інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах на 2009–2012 роки» [2]. Серед низки заходів Планом передбачається організація відповідної підготовки педагогів до роботи з дітьми з особливими потребами як ключового фактору розвитку інклюзивної освіти. Якісна підготовка студентів у ВНЗ має формувати в майбутнього вчителя початкової школи соціально-педагогічну компетентність виконання поліфункціональної професійної діяльності в умовах інклюзивного середовища загальноосвітнього навчального закладу.

Аналіз актуальних досліджень. Значущими дослідженнями підготовки вчителя в системі вищої освіти є праці А. Алексюка, Л. Вітвіцької, О. Біди, Н. Бібік, А. Глузмана, Н. Дем'яненко, М. Євтуха, І. Зимньої, І. Зязюна, Н. Кузьміної, А. Кузьмінського, З. Курлянд, В. Лугового, А. Маркової, Л. Савченко, Н. Побірченко, В. Сластьоніна та ін. Однак, залишається невивченим аспект процесу формування соціально-педагогічної

компетентності майбутнього вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу під час їх професійної підготовки у вищому педагогічному навчальному закладі.

Мета статті – висвітлення результатів експериментального впровадження методичної системи професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу.

Методи дослідження. У процесі педагогічного експерименту використовували комплекс взаємопов'язаних методів дослідження: спостереження, анкетування, аналіз успішності, психологічні методи й методики діагностики особистісно фахових якостей, методи математичної обробки інформації, які дали можливість виявити рівень соціально-педагогічної компетентності на різних етапах експериментальної роботи [3, 130].

Виклад основного матеріалу. Професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу відбувалася в соціокультурному освітньому середовищі. За твердженням Н. Гонтаровської, освітнє середовище – це елемент соціуму, цілеспрямовано організована, керована, багатофункціональна, відкрита педагогічна система, яка створюється з метою позитивного впливу на розвиток особистості [1]. Підтримуємо думку педагога і вважаємо, що соціокультурне освітнє середовище вищого педагогічного навчального закладу функціонує як цілісний педагогічний процес, який спрямовується на процес формування соціально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі [5, 7]. Він включає низку етапів.

Початковий етап (І курс) – вступ до вищого педагогічного навчального закладу. Період характеризується тим, що у студента є бажання вчитися, але ще не сформована самостійність та не проявляється ініціатива. Рівень сформованості професійної спрямованості проявляється невпевненістю у виборі професії, слабким усвідомленням мети формування соціально-педагогічної компетентності, слабкими знаннями зі спеціальних дисциплін, у них частково сформовані особистісно фахові якості.

Основний етап (ІІ–ІІІ курси) – у студента є тверда установка на оволодіння спеціальністю вчителя початкових класів, у нього з'являється відчуття впевненості в собі, самостійність; почуття відповідальності, стійкий інтерес до неї формується в період педагогічної практики, у процесі якої студент отримує підтвердження бажання продовжувати навчання за обраною спеціальністю, або ж розчаровується в ній; виявляє особливу захопленість як практичною, так і теоретичною стороною професійної підготовки; відбувається самоусвідомлення особистістю майбутньої поліфункціональної професійної діяльності в умовах інклюзивного середовища

загальноосвітнього навчального закладу. Добре розвинені особистісно фахові якості, що проявляються в усвідомленні своїх дій і можливостей.

Завершальний етап (IV–V курс) характеризується стійкою захопленістю майбутньою діяльністю вчителя початкових класів, що забезпечується наявністю здібностей до обраної спеціальності, мотивацією до оволодіння знаннями, уміннями й навичками з метою отримання диплому; наявністю професійного ідеалу і сформованих переконань у особистій значущості обраної професії.

Отже, професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу відбувалася у спеціально організованому соціокультурному освітньому середовищі при узгодженій взаємодії суб'єктів (викладачів педагогічних дисциплін) та суб'єктів (студентів) діяльності й дотримані педагогічних умов, під впливом яких формувалася соціально-педагогічна компетентність.

Предметом моніторингу в дослідженні виступають високий, середній і достатній рівні сформованості соціально-педагогічної компетентності. Вони визначаються рівнями оволодіння базовими теоретичними знаннями; застосування засвоєного змісту форм, технологій та методів соціально-педагогічної діяльності в інклюзивному навчанні; бажанням навчати дітей із особливими освітніми потребами в класі загальноосвітнього навчального закладу; креативністю в розв'язанні соціально-педагогічних проблем молодших школярів, які будуть спільно навчатися в одному класі; емпатією, доброзичливістю; відповідальністю за виконання поліфункціональної професійної діяльності, мотивацією до роботи в інклюзивному середовищі.

Достатній рівень соціально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкової школи, які будуть виконувати поліфункціональну професійну діяльність в умовах інклюзивного середовища загальноосвітнього навчального закладу, характеризується уявленням про навчання дітей із порушеннями у психофізичному розвитку в масовій загальноосвітній школі, студенти вважають, що таким дітям потрібна підтримка оточуючих, а не їх навчання на дому або ж у спеціальному навчальному закладі. У майбутнього вчителя початкової школи з достатнім рівнем соціально-педагогічної компетентності виникає сумнів, що він зможе спільно навчати дітей із особливими освітніми потребами і дітей з нормативним розвитком, не зовсім чітко уявляє мету навчання таких дітей у загальноосвітній школі. Має фрагментарні теоретичні знання з педагогіки інклюзивної освіти, про особливості розвитку особливих дітей, методи їх навчання та вміння адекватно вибирати форми організації навчальної діяльності з такими дітьми, на лабораторно-практичних заняттях не виникає бажання моделювати поліфункціональну професійну діяльність.

Середній рівень соціально-педагогічної компетентності характеризується уявленням про навчання дітей із порушеннями психофізичного розвитку у масовій загальноосвітній школі, студенти вважають, що таким дітям потрібна психолого-педагогічний супровід, розглядають можливість навчання у спеціальному класі загальноосвітньої школи, але готові навчати таку дитину в своєму класі. Майбутній учитель початкової школи з середнім рівнем соціально-педагогічної компетентності переконаний, що перебування дітей із особливими освітніми потребами в загальноосвітній школі є ефективною формою соціалізації, а навчання розглядає як отримання дітьми знань, умінь та навичок на рівні початкової освіти, необхідних для соціалізації в соціумі; відчуває відповідальність за оволодіння молодшими школярами нормативним обсягом знань. Студенти засвоїли знання про педагогіку інклюзивної освіти, методи й форми організації спільної навчальної діяльності у класі, але в них виникають труднощі при моделюванні поліфункціональної професійної діяльності в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу.

Високий рівень соціально-педагогічної компетентності характеризується чітким уявленням про навчання дітей із порушеннями психофізичного розвитку в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу. Майбутній учитель початкової школи з високим рівнем соціально-педагогічної компетентності переконаний, що для дітей із особливими освітніми потребами навчання в загальноосвітній школі є ефективною формою соціалізації, а навчання розглядають як отримання дітьми загальної середньої освіти, необхідної в подальшому для отримання професії. Оволодівши знаннями про педагогіку інклюзивної освіти, особливості спільного навчання нормативних дітей і дітей із особливими освітніми потребами, методами й формами організації спільної навчальної діяльності у класі, активно відтворює способи моделювання поліфункціональної професійної діяльності в інклюзивному класі на лабораторно-практичних заняттях, у процесі проходження педагогічної практики.

Дослідження проводилося на основі програми експериментальної роботи у три етапи. Перший етап – *емпіричний*, у процесі якого вивчався досвід роботи вчителів початкової школи, здійснювалося спостереження за процесом формування у студентів професійних умінь та навичок, вивчалися механізми соціалізації особистості, захисного дитинства в психолого-педагогічній літературі та спадщині видатних педагогів України й зарубіжжя, соціально-педагогічну діяльність як навчальний предмет і вид діяльності вчителя початкових класів. За результатами дослідницької роботи на цьому етапі розроблялися методичні рекомендації, навчальна програма з предмету «Соціальна педагогіка» для формування в майбутніх учителів професійних знань, навичок та вмінь роботи з дітьми з різними девіаціями; читалися лекції з даної тематики в Рівненському обласному

центрі перепідготовки та підвищення кваліфікації працівників органів державної влади, публікувалися статті.

Другий етап – *теоретико-пошуковий*. На цьому етапі уточнялася проблема дослідження, розширювалося коло досліджуваних педагогічних понять (інклюзія, корекція, супровід), зверталася увага на професійну підготовку майбутнього вчителя до соціально-педагогічної роботи, розроблялися тести для проміжного й підсумкового контролю, проводилися пробні експериментальні дослідження. Результати теоретико-пошукової роботи апробовувалися на засіданнях кафедри педагогіки початкової освіти РДГУ та кафедри соціальної роботи Рівненського інституту ВМУРоЛ «Україна». Результати апробації були опубліковані як звітна робота у формі статей, методичних рекомендацій та навчальних посібників з формування в майбутніх учителів професійних умінь, робочих навчальних програм з курсу. Уведено в навчальний процес професійної підготовки вчителя початкових класів навчальну дисципліну «Основи соціально-педагогічної діяльності» та підготовлено до друку навчальний посібник «Основи соціально-педагогічної діяльності».

Третій етап – *педагогічний експеримент*, який базується на порівнянні результатів експериментальної та контрольної групи, складався з пошукового, констатувального й перетворювального (формувального) етапів. Пошуковий етап педагогічного експерименту передбачав уточнення проблеми дослідження, визначення мети, завдань та напрямів дослідження, коригування організаційно-змістового компоненту професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи та проектування соціокультурного освітнього середовища, спрямованого на формування соціально-педагогічної компетентності студентів.

Констатувально-перетворювальний етап педагогічного експерименту був спрямований на вивчення педагогічного явища в умовах традиційної системи навчання студенів вищого навчального закладу. Він передбачав діагностування за визначеними й обґрунтованими критеріями рівня сформованості соціально-педагогічної компетентності в контрольній та експериментальній групах на початку другого курсу. Формувальний експеримент спрямовувався на досягнення в майбутнього вчителя початкової школи високого рівня сформованості завдяки спеціально створеного соціокультурного середовища вищого навчального закладу (інтегрування навчальних дисциплін, упровадження в педагогічний процес вищого навчального закладу авторської методики навчання студентів навчального змісту дисципліни «Основи інклюзивної педагогіки» (проблемні лекції, лекції з використанням схем, лекції-презентації; розв’язування соціально-педагогічних ситуацій, ділові ігри, метод «мозкового штурму», підготовка проектів тощо), єдності педагогічних дій викладачів на всіх ступенях навчання). На цьому ж етапі проводилася статистична обробка даних

констатувального і формувального етапів, систематизувалися й узагальнювалися результати педагогічного експерименту, оформлювалися висновки.

Для перевірки ефективності розробленої моделі формування соціально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів до інклюзивного навчання [4, 98] й загальної гіпотези проблеми дослідження, яка базувалася на припущенні, що процес професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу забезпечить високий рівень сформованості соціально-педагогічної компетентності, були підібрані діагностичні методики [3, 130].

Програмою педагогічного експериментальну було охоплено 411 студентів, з них в експериментальну групу (ЕГ) входило 215 студентів і контрольну (КГ) – 196 студентів. У ЕГ заняття проводилося за експериментальною методикою, у КГ – за традиційною формою навчання. Педагогічний експеримент базувався на порівнянні результатів рівня сформованості соціально-педагогічної компетентності контрольної та експериментальної груп з метою встановлення змін, які відбулися в експериментальній групі в порівнянні з контрольною.

Стратегією перевірки концептуальної моделі професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу на констатувально-формувальному етапі педагогічного експерименту передбачалася перевірка *когнітивно-діяльнісної* (показники – оволодіння знаннями, уміннями й навичками, досвідом практичної діяльності, здатність до професійної діяльності в інклюзивному середовищі), *професійної* (показники – мотивація і спрямованість як професійно важливі якості та ціннісні орієнтації) та *особистісної* (показники – здатність до емпатії, співпереживання, доброзичливості як особистісно значущих якості) сфер студентів, які визначали ключові компетенції соціально-педагогічної компетентності.

Констатувальний етап включив діагностування рівнів сформованості соціально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі на початку другого курсу в контрольній та експериментальній групах. Для отримання результатів використали комплекс валідних діагностичних методик і тестових завдань, за допомогою яких визначили високий, середній та достатній рівні соціально-педагогічної компетентності. Результати статистично опрацьованих даних представлено в табл. 1.

Слід відзначити, що студентів, які розглядають можливість навчання дітей із особливими освітніми потребами в загальноосвітній школі лише 2,5 % (КГ) і 2,3 % (ЕГ); сумніваються чи варто таких дітей навчати в загальноосвітніх школах 22,5 % (КГ) і 20,0 % (ЕГ), категорично налаштованих проти інклюзивного навчання – 75,5 % (КГ) і 77,7 % (ЕГ).

Таблиця 1

Результати рівнів сформованості компонентів соціально-педагогічної компетентності в майбутнього вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу до експерименту

Компоненти	Професійний (%)		Когнітивно-діяльнісний (%)		Особистісний (%)			
Рівні	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	емпатійність		доброзичливість	
					КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Високий	75,5	73,9	10,2	9,3	17,9	25,1	16,8	23,3
Середній	18,9	21,9	39,8	31,6	45,9	32,6	44,4	31,6
Достатній	5,6	4,2	50,0	59,1	36,2	42,3	38,8	45,1

За результатами констатувального етапу дослідження дійшли висновку, що рівень сформованості соціально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу не задовольняє сучасні вимоги до висококваліфікованого фахівця на ринку праці. Показники рівнів сформованості соціально-педагогічної компетентності в контрольній та експериментальній групі майже не відрізнялися, що вимагає забезпечення відповідного соціокультурного освітнього середовища й адекватної методичної системи навчання студентів, необхідності підвищення соціально-педагогічної компетентності викладачів вищого навчального закладу.

Педагогічний експеримент проходив за запланованою програмою. З цією метою здійснювалася координації педагогічних дій на всіх етапах навчання студентів, яка включила підготовку викладацького складу. Для цього із викладачами кафедр проводилися методичні семінари, на яких обговорювалася проблема підготовки майбутнього вчителя початкової школи до професійної діяльності в інклюзивному середовищі та формування в них соціально-педагогічної компетентності: «Соціальна-педагогічна робота як інтегрований різновид соціальної та педагогічної діяльності», «Соціально-педагогічна компетентність учителя початкових класів», «Розвиток соціально-педагогічних цінностей у процесі підготовки вчителя початкових класів», «Педагогічна корекція професійно значущих компетенцій майбутнього вчителя». Видано навчальний посібник «Основи соціально-педагогічної діяльності» для студентів і викладачів для того, щоб останні могли мотивувати студентів до соціально-педагогічної діяльності в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу на лекційних та практично-лабораторних заняттях із курсів «Вступ до спеціальності» (1 курс), «Загальні основи педагогіки» (1 курс) і «Дидактика» (2 курс). Окрім того, проводилися відкриті заняття, кафедральні доповіді, під час яких відбувався обмін думками, розв’язувалися проблемні ситуації.

На цьому ж етапі проводилося вдосконалення змісту навчального матеріалу дисципліни «Основи наукових досліджень» (3 курс), коригування змісту педагогічних практик (3 і 4 курсів) з урахуванням змісту навчального матеріалу інклюзивної педагогіки та науково-дослідницької роботи. Упродовж усього періоду педагогічного експерименту проводилося вдосконалення й корекція особистісно значущих і професійно важливих якостей студентів з урахуванням їх індивідуальних особливостей.

Результати контрольного зрізу рівнів сформованості соціально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкової школи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу після формувального етапу педагогічного експерименту довів підвищення їх рівнів (див. табл. 2).

Таблиця 2

Результати рівнів та динаміка сформованості компонентів соціально-педагогічної компетентності в майбутнього вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу після експерименту

Компоненти	Професійний (%)			Когнітивно-діяльнісний (%)			Особистісний (%)					
Рівні							емпатійність			доброзичливість		
	КГ	ЕГ	**Δ**	КГ	ЕГ	**Δ**	КГ	ЕГ	**Δ**	КГ	ЕГ	**Δ**
Високий	77,1	81,8	+4,7	10,7	24,7	+14	18,4	28,4	+10,0	17,9	27,4	+9,5
Середній	18,4	16,3	-2,1	39,8	41,8	+2,0	46,4	38,2	-8,2	43,9	34,8	-9,1
Достатній	4,5	1,9	-2,6	49,5	33,5	-16,0	35,2	33,4	-1,8	38,2	37,8	-0,4

Як свідчать результати дослідження, до і після проведення експерименту в ЕГ значно збільшилася кількість студентів із високим рівнем сформованості соціально-педагогічної компетентності професійної діяльності (за професійним компонентом – на +7,9 %, когнітивно-діяльнісним – на +15,4 %, особистісним: емпатійність – +3,3 %, доброзичливість – +4,1 %), з середнім рівнем (за професійним компонентом – на –5,6 %, когнітивно-діяльнісним – на +10,2 %, особистісним: емпатійність – +5,6 %, доброзичливість – +3,2 %) і зменшилася кількість студентів з достатнім рівнем (за професійним компонентом – на –2,3%, когнітивно-діяльнісним – на –25,6 %, особистісним: емпатійність – –8,9 %, доброзичливість – –7,3 %).

Отримана різниця сформованості компонентів соціально-педагогічної компетентності студентів експериментальної групи до і після формувального етапу засвідчив, що кількість студентів із достатнім рівнем зменшилася з 59,1 % до 33,5 % (–25,6); водночас зросла кількість студентів із середнім і високим рівнем (з 31,6 % до 41,8 % (+10,2) та з 9,3 % до 24,7 % (+15,4) рівнями.

Формувальний експеримент показав, що студентів, які би бажали навчати дітей із особливими освітніми потребами у своєму класі збільшилося на 16,8 % (з 2,3 % до 19,1 %); студентів, які ще сумніваються, що зможуть навчати таких дітей у своєму класі – 16,7 % (20,0 % до 36,7 %) та студентів, переконаних у тому, що діти з особливими освітніми потребами повинні навчатися у спеціальних школах або спеціальних класах загальноосвітнього навчального закладу, залишилося ще 44,2 % від усіх студентів експериментальної групи.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Аналіз отриманих експериментальних даних засвідчує, що експериментальна методика професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу позитивно вплинула на розвиток соціально-педагогічної компетентності студентів.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу, необхідно зосередити увагу на розвиткові соціально-педагогічної компетентності впродовж 3 і 4 курсів та в процесі педагогічної практики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гонтаровська Н. Б. Теоретичні і методичні засади створення освітнього середовища як фактору розвитку особистості школяра : автореферат дис. ... доктора педагогічних наук : 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Наталія Борисівна Гонтаровська. − Харків, 2012. – 40 с.

2. Про затвердження Плану дій щодо запровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на 2009–2012 роки / Наказ МОН № 855 від 11.09.09 року.

3. Шевців З. М. Діагностика сформованості соціально-педагогічної компетентності у майбутнього вчителя початкових класів / З. М. Шевців // Збірник наукових праць «Педагогічні науки» Херсонського державного університету. – Вип. LXXIII. – Том 2. – Херсон : «Видавничий дім «Гельветика», 2016. – С. 127–132.

4. Шевців З. М. Модель соціально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи / З. М. Шевців // Нова педагогічна думка. – Рівне : РОІППО, 2016. - № 3 (87). – С. 95–99.

5. Шевців З. М. Педагогічні умови формування соціально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя інклюзивної освіти / З. М. Шевців // Освіта та розвиток обдарованої особистості. – К.,2017. – № 1 (56). – С. 5–10.

REFERENCES

1. Hontarovska, N. B. (2012) *Teoretychni i metodychni zasady stvorennia osvitnioho seredovyshcha yak faktoru rozvytku osobystosti shkoliara [Theoretical and methodological foundations for the creation of educational environment as a factor of development of the personality of a student]* (DSc thesis abstract). (In Ukrainian).

2. *Pro zatverdzhennia Planu dii shchodo zaprovadzhennia inkliuzyvnoho navchannia u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh na 2009–2012 roky (2009) [On approval of the Action Plan for implementation of inclusive education in secondary schools for 2009–2012]*. Nakaz MON № 855. (In Ukrainian).

3. Shevtsiv, Z. M. (2016). Diahnostyka sformovanosti sotsialno-pedahohichnoi kompetentnosti u maibutnioho vchytelia pochatkovykh klasiv [Diagnosis of formation of social-pedagogical competence of the future elementary school teachers]. *Zbirnyk naukovykh prats "Pedahohichni nauky" Khersonskoho derzhavnoho universytetu, issue LXXIII, vol. 2,* 127–132. (In Ukrainian).

4. Shevtsiv, Z. M. (2016). Model sotsialno-pedahohichnoi kompetentnosti maibutnioho vchytelia pochatkovykh klasiv inkliuzyvnoi zahalnoosvitnoi shkoly [The model of socio-pedagogical competence of the future primary school teacher of inclusive comprehensive school]. *Nova pedahohichna dumka, 3 (87),* 95–99. Rivne: ROIPPO. (In Ukrainian).

5. Shevtsiv, Z. M. (2017). Pedahohichni umovy formuvannia sotsialno-pedahohichnoi kompetentnosti maibutnioho vchytelia inkliuzyvnoi osvity [Pedagogical conditions of socio-pedagogical competence of the future teachers in inclusive education]. *Osvita ta rozvytok obdarovanoi osobystosti, 1 (56),* 5–10. Kyiv. (In Ukrainian).

РЕЗЮМЕ

Шевцив Зоя. Экспериментальная проверка концептуальной модели профессиональной подготовки будущего учителя начальной школы к работе в инклюзивной среде общеобразовательного учебного заведения.

Проанализированы результаты экспериментальной проверки эффективности формирования социально-педагогической компетентности будущего учителя начальной школы к работе в инклюзивной среде общеобразовательного учебного заведения в процессе профессиональной подготовки в высшем учебном педагогическом заведении. Обосновано, что внедрение модели формирования социально-педагогической компетентности положительно влияет на динамику развития ее составляющих компетенций: когнитивной, деятельностной и личностно профессиональной. Доказано, что профессиональная подготовка будущего учителя начальной школы к работе в инклюзивной среде обеспечит эффективный процесс формирования социально-педагогической компетентности при условии внедрения разработанной модели и действенности педагогических условий.

Ключевые слова: *профессиональная подготовка к работе в инклюзивной среде, социально-педагогическая компетентность будущего учителя начальной школы, уровни сформированности.*

SUMMARY

Shevtsiv Zoia. Experimental verification of the conceptual models of professional training of primary school teachers for work in inclusive environment of comprehensive education institution.

In the article the results of the experimental verification of the effectiveness of socio-pedagogical competence of the future primary school teachers for work in an inclusive environment of an education institution in the process of training in higher education pedagogical institutions are analyzed. The article proves that implementation model of socio-pedagogical competence has a positive effect on the dynamics of its components of competences: cognitive, activity, professional personality-based. The article also proves that training of the future elementary school teachers for work in inclusive environments provides effective process of forming social-pedagogical competence on the condition of the implementation of the developed model and effectiveness of pedagogical conditions.

The stages of training of the future teachers of elementary school for work in an inclusive environment of an education institution are disclosed. The importance of socio-pedagogical skills for the future careers of the future elementary school teacher in an inclusive environment of an educational institution is analyzed. The criteria and levels of

socio-pedagogical competence of students of higher education: high, medium, sufficient are defined. Criteria of formation of social-pedagogical competencies define professional, personal and cognitive-activity components.

The results of pedagogical experiment are generalized. It is proved that in the experimental group the percentage of students with high levels of formation of socio-pedagogical competence had increased. The number of students with sufficient formation of social-pedagogical competence had decreased. This demonstrates the effectiveness of the model of socio-pedagogical competence of students in professional training in higher education institutions.

Conceptual model of the future elementary school teacher's training explains the process of socio-pedagogical competence of students based on the environmental approach.

The author sees the future of this research in determination of the level of formation of students' reflection during their professional training.

Key words: *training for work in an inclusive environment, socio-pedagogical competence of the future teachers of primary school, levels of development.*

РОЗДІЛ ІІ. ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ОСВІТИ ТА ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

UDC 371.212.3(477)

Maryna Boichenko
Sumy state pedagogical university named after A. S. Makarenko
ORCID ID 0000-0002-0543-8832
DOI 10.24139/2312-5993/2017.02/182-192

GENESIS OF GIFTED EDUCATION IN UKRAINE
Ґенеза освіти обдарованих в Україні

У статті висвітлено ґенезу освіти обдарованих в Україні протягом ХХ – на початку ХХІ ст. Виокремлено етапи розвитку освіти обдарованих в Україні, зокрема: 1) 20–40 рр. ХХ ст. – створення системи позашкільної освіти для обдарованих школярів; 2) 50–60-ті рр. ХХ ст. – диференціація освітніх послуг для обдарованих школярів; 3) 70–80-ті рр. ХХ ст. – індивідуалізація освітніх послуг для обдарованих школярів; 4) 90-ті рр. ХХ ст. – початок ХХІ ст. – розбудова системи освіти обдарованих у незалежній Україні; 5) 10-ті рр. ХХІ ст. – дотепер – модернізація системи освіти обдарованих школярів.

Ключові слова: *обдаровані школярі, освіта обдарованих, ґенеза освіти обдарованих, Україна.*

Introduction. Gifted children and youth as the future national elite should receive special attention and support at schools and out-of-school education institutions. In Ukraine the importance of this problem is recognized both at the state and institutional level of education system functioning. Today the necessity of innovations implementation is actively discussed and some educational theorists and practitioners forget about unique Ukrainian traditions of gifted services provision. That is why we consider it important to implement innovations in gifted education creatively, taking into account positive experience of the previous periods of Ukrainian education development.

Analysis of relevant research. Gifted education in Ukraine and foreign countries have become the issue of special interest of such native researchers as V. Alfimov, O. Antonova, I. Babenko, O. Bevz, O. Bocharova, A. Chichiuk, L. Chukhno, M. Drobotenko, M. Halchenko, Yu. Hotsuliak, M. Kabanets, I. Kholod, Ya. Kulchytska, M. Milenina, A. Sahalakova, A. Sbruieva, M. Sbruiev, V. Stryzhalkovska, P. Tadeiev, N. Telychko, V. Volyk and others.

The aim of the article is to reveal the genesis of gifted education in Ukraine in the XX – at the beginning of the XXI century.

Research methods. In the article the following methods are used: general research methods – analysis, synthesis, comparison, classification and generalization, which are necessary for studying the works of native scientists, official and normative documents; terminological analysis which helped reveal the essence of investigated pedagogical phenomena by detection and clarification of fundamental concepts; historical and chronological, which

enabled to explore in a historical perspective the theoretical and practical approaches to gifted education in Ukraine.

Results and their discussion. It should be noted, that gifted children and youth have always gained the attention of Ukrainian society, but, unfortunately, not always their outstanding abilities were addressed properly. However, even in the times of Kievan Rus in the monastery schools and princely courts teaching students choral singing became traditional. First schools-gymnasiums of the XVI–XVII centuries gave the opportunity to reveal the potential not only of intellectually and academically, but also of musically and artistically gifted students, as the latter had the opportunity to study mathematics, astronomy, languages, music, singing and drawing.

Taking into account the fact that the first institutionalized attempts to provide educational services to gifted children and youth were implemented in Ukraine in the 20–40-ies of the XX century, we consider it appropriate to highlight genesis of gifted education in Ukraine, since the 20-ies of the XX century, because it was the time of radical changes in political and territorial structure of our country, in particular formation of the Ukrainian SSR and its entrance into the Soviet Union. We have outlined the following stages: 1) 20–40-ies of the XX century – creation of non-formal education system for gifted students; 2) 50–60-ies of the XX century – differentiation of educational services for gifted students; 3) 70–80-ies of the XX century – individualization of educational services for gifted students; 4) 90-ies of the XX century – the beginning of XXI century – development of the system of gifted education in independent Ukraine; 5) 10-th of the XXI century – till nowadays – modernization of the education system for gifted students. It should be emphasized that in the development of this periodization we were guided by both external (political, socio-economic and cultural changes in the life of Ukrainian society) and internal criteria (essential changes in gifted education).

Highlighting the first stage (20–40-ies of the XX century) of gifted education development in Ukraine, we consider it appropriate to note that its theoretic basis had become the achievements of scientists-psychologists that relied on the traditions of psychological science of the late XIX – early XX century. However, creation of the new state provided for the revision of the methodological foundations and ways of development of psychological science in line with the new Soviet psychology. The need for a revision of the leading pre-revolutionary psychological discoveries of science and their combination with the theory of Marxism led to the emergence of a number of schools, whose views were radically different. Among a number of problems that attracted attention of the scientists-psychologists, who continued the tradition of pre-revolutionary psychological science, and the latter-day psychologists-Marxists, the development of talent had become the subject of increased interest of P. Blonskyi, V. Ekzempliarskyi, L. Vyhotskyi and others.

Exploring the issue of giftedness, L. Vyhotskyi expressed the idea that talent, so as the character, is not a static, but a dynamic formation, the development of which is contradictory. This understanding of giftedness allows considering it, as well as defectiveness as two different consequences of the process of compensation – as plus- and minus-giftedness. The researcher put forward new at that time idea that giftedness was not a homogeneous individual, but a complex entity consisting of a number of features and elements that were in complex structure and had complex relationships. Analyzing the relations between giftedness and cultural development of the child, L. Vyhotskyi argued that, on the one hand, cultural development had a tendency to leveling of individual bursts of natural talent, and on the other – to increase the scale and expansion of dissociation of various degrees of giftedness. In other words, the dispersion of giftedness of animals and children was greater than adult, civilized people, but at the same time culture, affecting endowments, increased the dissociation of the extremes (retarded children, for example, could not even learn to write and count, and talented reach the heights in science and expand its horizons) [10].

It should be emphasized that the distinctive feature of this stage of gifted education development was formation of a network of extracurricular educational establishments of different directions, including houses of pioneers, in the frames of which worked the following sections (technology; naturalistic, physical education and sports; art education; local history and tourist work) [6], child development centers, scientific societies.

The most common out-of-school institutions for children were: kindergartens, playgrounds, libraries, museums, clubs, reading rooms, summer colonies, drama societies, theatres, and evening schools of political education. The most numerous were children's homes, that were divided into: closed and open (homes for teenagers, youth and unemployed, children's collectors, reading rooms, etc.); national (Ukrainian, Russian, Jewish, Polish) and international [11].

In terms of industrialization, characteristic feature of this stage became increasing attention to technical literacy. In particular, the necessity to resolve the contradiction between the need for the development of new industries in the early 20-ies of the XXth century and shortage of technical personnel of the required direction had led to changes in the state educational policy of the time, provided, above all, the establishment of technical societies, which were to carry out labor training of pupils, which consisted in the acquisition of theoretical knowledge and practical skills. The embodiment of the principle of Polytechnic education in extra-curricular activities, according to A. Bieloshytskyi, reflected in the creation of the public profile out-of-school institutions – children's technical stations [2].

In addition to technically gifted, creatively and artistically gifted students could demonstrate their high abilities under conditions of out-of-school institutions

and groups. Wide popularity gained circles and clubs of young journalists, which gave students the opportunity to show their ability to publicize [4].

Work with intellectually gifted youth was carried out in scientific circles. It should be noted that organization of scientific groups of the out-of-school education institutions, a network of which was formed during the researched stage, had become a prerequisite for the creation of the Minor Academy of Sciences of Ukraine (MAS), which in modern conditions is a unique form of pedagogical support of gifted children and youth of school age.

So, the first stage of gifted education development in Ukraine was marked by radical socio-political and socio-economic changes that had determined vector of that development. Characteristic features of this stage can be considered: intensification of research in the field of psychology of giftedness; formation of a network of extracurricular educational establishments of different directions; polytechnization of the system of adult education, which gave the opportunity to reveal creative potential of technically gifted students (20–30-ies of the XX century); restoring the system of school education in the postwar years.

Revealing the second stage of gifted education development in Ukraine – differentiation of educational services for gifted students (50–60-ies of the XX century), we consider it appropriate to emphasize that the dramatic changes in the content and structure of general secondary, vocational and higher education occurred with the adoption by the Supreme Council of the USSR in December 1958 of the Law "On strengthening of communication of school with life and further development of the public education system in the USSR" that marked the beginning of a number of structural reforms in the country [8]. The main purpose of the Law was the unity of mental and physical labor, which should greatly accelerate the development of all the aspects of not only material production, but also of spiritual activity of the working masses, which opened up unlimited scope for the full development of the personality [8]. The main innovations provided by the law in the field of secondary education were: introduction in the Soviet Union, instead of compulsory seven-year compulsory eight-year education; defining the types of education institutions providing complete secondary education: a) schools for working and rural youth; b) secondary general education labor polytechnic schools with production training; c) technical and other special schools; expanding the network of boarding schools and extended-day groups, etc. [8]. It should be noted that the corresponding Law was also adopted by Verkhovna Rada of the Ukrainian SSR on 17 April 1959.

The possibility of better realizing the potential of intellectually and academically gifted students appeared in the late 60-ies of the XXth century with the introduction into educational process of secondary schools extracurricular activities. Although the first attempts of the optional study of separate subjects at students' choice were made in the schools after the

publication of the Law “On strengthening of communication of school with life and further development of the public education system in the USSR”, this type of the educational process organization began to develop after the Decision of the CPSU Central Committee and USSR Council of Ministers dated 10 November 1966 “On measures for further improvement of secondary school”, which proclaimed that “in order to deepen the knowledge of Physics and Mathematics, Sciences and Humanities, as well as develop versatile interests and abilities of students elective classes for students should be carried out in schools, starting with grade VII [1].

If development of intellectually, academically and technically gifted students was carried out in the framework of secondary schools, revealing potential of children and youth with other types of giftedness became the task of the system of out-of-school education, in which, by the way, could improve their skills either intellectually and academically or technically gifted students.

Concluding on this stage, we’d like to note that its beginning was marked by the need to restore and improve further the system of public education that is why education of gifted students was not a priority of educational policy of the time. However, in the late 50-ies – early 60-ies of the XX century appeared the opportunity to reveal the potential of gifted students in the framework of general secondary and out-of-school education.

The third stage of gifted education development (70–80-ies of the XX century) – individualization of educational services for gifted students – was marked by the introduction of individual approach in education, a prerequisite of which was the Directive of the XXIV Congress of the CPSU in which the need to improve further training and Communist education of students and their preparation for life was declared. One of the most important conditions for successful solution of the defined problem was identified a systematic study of age and individual peculiarities of students, as had been mentioned in the decision of the Collegium of the Ministry of education of the USSR “On the determination of individual characteristics of students” from 19.04.1971. According to this document, school principals and teachers had to pay attention to the need of significant improvement of the state of the study of the students’ individual peculiarities, their aptitudes, abilities, interests and wide use of the results of this study in the educational process. The decision also intended introduction, since 1971/72, of mandatory preparation for the end of the academic year of the pedagogical characteristics to students in all classes in which, in addition to the objective data on the student, should be reflected the level of general development, abilities, aptitudes, interests, and professional orientation, attitude to learning, socially useful work, execution of public orders, students’ behaviour [7].

During the specified period new institutions that provided educational services to gifted children, including special schools for exceptionally gifted

children as well as schools and classes with in-depth theoretical and practical study of individual subjects, were created on the basis of "Regulations on schools and classes with in-depth theoretical and practical study of separate subjects" from 05.05.1974, approved by the Minister of education of the Ukrainian SSR. These schools should provide in-depth mastery of the students knowledge and skills in major academic disciplines, employment and training, development of creative abilities, depending on their interests and inclinations [5].

In addition to new types of education institutions which provided intellectually and academically gifted students with the opportunity to develop their abilities, educational services for this category of students continued to be offered through the elective courses, schools of young mathematicians and physicists at the universities, offices of MAS and other out-of-school institutions.

In particular, during the 70–80ies continued to be created on the example of MAS "Seeker" models of work organization with intellectually gifted students in a number of regional centers of Ukraine (Kyiv, Lviv, Odessa, Vinnitsa, Rovno, Kharkov, Donetsk, Dnepropetrovsk).

So, we can state that the defining characteristics of this stage are: increased attention of authorities to the provision of educational services for gifted students based on their individual abilities, interests and aptitudes; creating new types of education institutions and opening of specialized schools and classes for gifted children and youth; expansion of the network of extracurricular educational establishments of different directions.

Together with the independence of Ukraine began a new, fourth stage of gifted education development (90-ies of the XX century – beginning of the XXI century) that marked the change of ideological orientations and political structure of the country.

Since the early 90-ies of the XXth century the provision of special educational services for gifted students had been carried out at specialized schools, gymnasiums, lyceums, collegiums, as well as at different types of education institutions and associations.

Agreeing with O. Bocharova's statement we'd like to note that innovation of this period was creation of schools at higher education institutions. The first institution of such a type was the Lyceum at Donetsk national university which was the first Ukrainian-language Lyceum in Eastern Ukraine [3]. We'd like to note in this context that from 1999 to 2007 at Sumy state pedagogical university named after A. S. Makarenko also functioned multidisciplinary Lyceum for gifted students.

In addition to these types of education institutions for preparing the most gifted children to study at higher school were also established general educational specialized sanatorium boarding institutions in all regions of Ukraine. In the context of our study, taking into account the centralized nature of education management, which does not imply significant differences in the

functioning of state education institutions, we consider it expedient to dwell on the activities of CESRC “Sumy regional gymnasium-boarding school for talented and gifted children”, created in 2005 [13]. The main task of CESRC “Sumy regional gymnasium-boarding school for talented and gifted children” is search, selection, support and assistance in developing abilities of each child, especially from rural areas. On 01.09.2015 12 profile 8–11 grades enrolled 256 students from 18 cities and districts of the region in the following areas: physical-mathematical, chemical-biological, historical, and Ukrainian philology [9].

At the fourth stage regulatory support of gifted and talented students was carried out in the frames of Presidential programs. Thus, the most active work with gifted school children and youth had been started with the adoption of the presidential decrees “On additional measures for state support of gifted youth” and “About the program of work with talented youth for 2001–2005”. The Program was aimed at creation of favorable conditions for the creative potential development, the search of support and stimulation of the intellectually and creatively gifted children and youth, self-creative personality in modern society [12]. The program of work with talented youth, carried out during 2001–2005, can be divided into three parts: 1) scientific and methodological support, 2) identification and training of talented youth; 3) social protection of this category.

So, summing up the consideration of the fourth stage of gifted education development, we can state that despite considerable advances in providing gifted students with educational services, a number of unresolved issues remained, in particular: insufficient regulatory and legal support of the process of educational services provision and socio-pedagogical support of gifted students, as declared in the analyzed state documents, the provisions have remained slogans on paper; inefficiency of the system of gifted and talented children and youth identification; pedagogical support in the schools is available only for intellectually and academically gifted students, while students who have outstanding abilities and talents in other areas, don’t find this support within the school and must attend out-of-school education institutions. Besides, taking into account reducing the number of state primary schools and increase in the number of private where tuition fees are too high for low-income families and families with many children, not all gifted and talented students have the opportunity to reveal their potential and develop skills.

Turning to the modern stage of gifted education development (10-ies of the XXI century – till nowadays) – modernization of the system of gifted education, we should note that despite radical changes in the presidential policy in different socio-economic spheres and structural reforms in the education system at different levels of its functioning, crucial decisions on gifted education have not been taken yet.

A significant role in the development of MAS played the decree of the President of Ukraine № 927/2010 dated 30.09.2010 “On measures on development of the system of identification and support of gifted and talented children and youth”, which intensified the process of forming a network of regional academies of sciences for young students. The decree also granted Ukrainian state center the National status “Minor Academy of Sciences of Ukraine”.

Today, the national center “Minor Academy of Sciences of Ukraine” is the institution which performs state functions for the search, development and support of gifted and talented students. Annually, the NC “Minor Academy of Sciences of Ukraine" helds about 30 events of all-Ukrainian scientific-methodological direction and more than 40 events for gifted students. It introduces new educational projects, including international. Each year a growing number of children are involved in research activities of MAS, in 2014 – more than 250 thousand talented students from across the country.

Important role in supporting young talents is played by the Institute of a gifted child, established by the Ministry of education and science of Ukraine in accordance with the decision of the Presidium of the Academy of pedagogical Sciences of Ukraine. Perspective directions of work of the Institute are developing conceptual foundations and formation of state policy in the sphere of youth support. It should be emphasized that Institute of a gifted child has a website describing its work. A newly established Institute at this stage takes an active part in the implementation of the above mentioned governmental programs, expanding academic cooperation with institutions of higher education, carries out scientific-methodological conferences, liaises with schools, out-of-school institutions, public organizations, invites famous teachers and psychologists for conducting seminars and master-classes.

Among the main competitive forms of young researchers should be noted widely spread in Europe international mathematical competition “Kangaroo” and all-Ukrainian student competitions in Physics “Lion” and Sciences “Kolosok”.

So, the present stage of gifted education development in Ukraine still continues and it’s too early to make conclusions about the main achievements of this period. The characteristic features of the modern stage are: development of international cooperation in the sphere of gifted education; implementation of innovations in this sphere, in particular STEM-education; creation of national agencies on gifted education.

Conclusions. Having studied the genesis of gifted education in Ukraine allowed coming to the conclusion that our country has unique achievements in this sphere, namely: the developed system of out-of-school education which helps reveal the potential of students with different types of giftedness; activity and achievements of Minor Academy of Sciences of Ukraine, etc. At the same

time the system of educational services provision at Ukrainian general secondary schools is imperfect and biased. In this context important is the study of foreign experience and implementation of its positive conceptual ideas in practice of the native schools. It can be a **perspective for further research**.

LITERATURE

1. Базык А. И. Факультативные занятия в системе довузовской подготовки старшеклассников (практико-ориентированный подход) / А. И. Базык // Наука и современность. – Минск, 2012. – С. 105–111.

2. Бєлошицький О. О. Трудова підготовка учнів у позашкільних закладах України 20–30 рр. XX століття / О. О. Бєлошицький // Молодь і ринок. – 2010. – № 6 (65). – С. 70–74.

3. Бочарова О. А. Особливості педагогічної підтримки обдарованих учнів в Україні / О. А. Бочарова // Наукові праці Донец. нац. техн. ун-ту. Сер. Педагогіка, психологія і соціологія. – 2011. – Вип. 10. – С. 6–11.

4. Гавеля О. М. Проблема історичної спадкоємності у збереженні та трансляції культурних цінностей [Електронний ресурс] / О. М. Гавеля // Актуальні проблеми історії, теорії та практики художньої культури. – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/soc_gum/api/2012_28/17.pdf.

5. Гарбич О. Особистісно орієнтовані технології в педагогічній роботі з обдарованими дітьми / О. Гарбич // Молодь і ринок. – 2006. – № 2. – С. 44–47.

6. Григорова Л. С. Організація соціально-педагогічної діяльності з обдарованими дітьми в Україні (перша половина XX ст.) : дис. канд. пед. наук : спец 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / Григорова Л. С. – Харків, 2012. – 272 с.

7. Григорова Л. С. Організація соціально-педагогічної роботи з обдарованими дітьми в Україні в 70–80-х рр. XX ст. [Електронний ресурс] / Григорова Л. С. – Режим доступу :

http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Pfto/2010_8/files/PD810_16.pdf

8. Закон об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР [Електронний ресурс] // Освітня політика. – Режим доступу :

http://education-ua.org/ua/ekskurs/345-zakon-ob-ukreplenii-svyazi-shkoly-s-zhiznyu-i-o-dalnejshem-razvitii-sistemy-narodnogo-obrazovaniya-v-sssr.

9. КЗСОР «Сумська обласна гімназія-інтернат для талановитих та творчо обдарованих дітей» [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

http://sogi-school.com.ua/informaciya/17-storya-gmnazyi.html.

10. Марцинковская Т. Д. История психологии / Марцинковская Т. Д. – М. : Академия, 2004. – 544 с.

11. Можарівська І. М. Розвиток позашкільної освіти на Волині-Житомирщині (друга половина XIX – 30-ті роки XX століття) : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд.. пед. наук : спец. 13.00.01 / І. М. Можарівська. – Житомир, 2011. – 22 с.

12. Програма роботи з обдарованою молоддю на 2001–2005 роки: Указ президента України від 8 лют. 2001 р. № 78/2001 [Електронний ресурс]. Режим доступу:

http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=78%2F2001

13. Boichenko M. A. Gifted education in Ukraine : history and modernity / M. A. Boichenko // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, V (51), Issue 112, 2017. – P. 11–14.

REFERENCES

1. Bazyk, A. Y. (2012). Fakultativnyie zaniatiia v sisteme dovuzovskoi podhotovki starsheklassnikov (praktiko-oriientirovannyi podkhod) [Optional classes in the system of

pre-University training of higher school students (practice-oriented approach)]. *Nauka i sovremennost, 105–111.* Minsk.

2. Bieloshytskyi, O. O. (2010). Trudova pidhotovka uchniv u pozashkilnykh zakladakh Ukrainy 20–30 rr. XX stolittia [Labour training of students in out-of-school institutions of Ukraine in the 20–30-ies of the XX century]. *Molod i rynok, 6 (65)*, 70–74.

3. Bocharova, O. A. (2011). Osoblyvosti pedahohichnoi pidtrymky obdarovanykh uchniv v Ukraini [Peculiarities of pedagogical support of gifted pupils in Ukraine]. *Research works of Donetsk national technical university. Pedagogy, psychology and sociology, 10,* 6–11.

4. Havelia, O. M. Problema istorychnoi spadkoiemnosti u zberezhenni ta transliatsii kulturnykh tsinnostei [The problem of historical continuity in the preservation and transmission of cultural values]. *Aktualni problemy istorii, teorii ta praktyky khudozhnoi kultury.* Retrieved from: http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/soc_gum/api/2012_28/17.pdf.

5. Harbych, O. (2006). Osobystisno oriientovani tekhnolohii v pedahohichnii roboti z obdarovanymy ditmy [The personality oriented pedagogical technologies in work with gifted children]. *Molod i rynok, 2,* 44–47.

6. Hryhorova, L. S. (2012). *Orhanizatsiia sotsialno-pedahohichnoi diialnosti z obdarovanymy ditmy v Ukraini (persha polovyna KhKh st.) [Organization of socio-pedagogical work with gifted children in Ukraine (first half of the XX century)]* (PhD thesis). Kharkiv.

7. Hryhorova, L. S. Orhanizatsiia sotsialno-pedahohichnoi roboty z obdarovanymy ditmy v Ukraini v 70–80 rr. XX st. [Organization of social and pedagogical work with gifted children in Ukraine in the 70–80-ies of the XX century]. Retrieved from: http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Pfto/2010_8/files/PD810_16.pdf

8. Zakon ob ukreplenii sviazi shkoly s zhizniu i o dalneishem razvitii sistemy narodnoho obrazovaniia v SSSR [The law on the strengthening of ties of school with life and on further development of the public education system in the USSR]. *Osvitnia polityka.* Retrieved from: http://education-ua.org/ua/ekskurs/345-zakon-ob-ukreplenii-svyazi-shkoly-s-zhiznyu-i-o-dalnejshem-razvitii-sistemy-narodnogo-obrazovaniya-v-sssr

9. *KZSOR "Sumska oblasna himnaziia-internat dlia talanovytykh ta tvorcho obdarovanykh ditei" [CESRC "Sumy regional gymnasium-boarding school for talented and gifted children"].* Retrieved from: http://sogi-school.com.ua/informaciya/17-storya-gmnazyi.html.

10. Martsinkovskaia, T. D. (2004). *Istoriia psikholohii [History of psychology]*. M.: Akademiia.

11. Mozharivska, I. M. (2011). Rozvytok pozashkilnoi osvity na Volyni-Zhytomyrshchyni (druha polovyna XIX – 30-ti roky XX stolittia) [] (PhD thesis abstract). Zhytomyr.

12. *Prohrama roboty z obdarovanoiu moloddiu na 2001–2005 roky: Ukaz prezydenta Ukrainy vid 8 liut. 2001 r. № 78/2001 [Programme of work with gifted youth, 2001–2005: the decree of the President of Ukraine dated 8 Feb. 2001, No. 78/2001].* Retrieved from: http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=78%2F2001.

13. Boichenko, M. A. (2017). Gifted education in Ukraine: history and modernity. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, V (51), Issue 112,* 11–14.

РЕЗЮМЕ

Бойченко Марина. Генезис образования одарённых в Украине.

В статье освещен генезис образования одарённых в Украине в течение XX – начала XXI века. Выделены этапы развития образования одарённых в Украине, в частности: 1) 20–40 гг. XX ст. – создание системы внешкольного образования для одарённых школьников; 2) 50–60-е гг. XX ст. – дифференциация образовательных услуг для одаренных школьников; 3) 70–80-е гг. XX ст. – индивидуализация образовательных

услуг для одаренных школьников; 4) 90-е гг. XX ст. – начало XXI века – развитие системы образования одарённых в независимой Украине; 5) 10-е гг. XXI ст. – до сих пор – модернизация системы образования одарённых школьников.

Ключевые слова: *одарённые школьники, образование одарённых, генезис образования одарённых, Украина.*

SUMMARY

Boichenko Maryna. Genesis of gifted education in Ukraine.

The aim of the article is to reveal the genesis of gifted education in Ukraine in the XX – at the beginning of the XXI century.

Research methods. In the article the following methods are used: general research methods – analysis, synthesis, comparison, classification and generalization; terminological analysis; historical and chronological, which enabled to explore in a historical perspective the theoretical and practical approaches to gifted education provision in Ukraine.

Results and their discussion. The stages of gifted education development in Ukraine have been outlined: 1) 20–40-ies of the XX century – creation of non-formal education system for gifted students; 2) 50–60-ies of the XX century – differentiation of educational services for gifted students; 3) 70–80-ies of the XX century – individualization of educational services for gifted students; 4) 90-ies of the XX century – the beginning of XXI century – development of the system of gifted education in independent Ukraine; 5) 10-th of the XXI century – till nowadays – modernization of the education system for gifted students. It should be emphasized that in the development of the proposed periodization the author was guided by both external (political, socio-economic and cultural changes in the life of Ukrainian society) and internal criteria (essential changes in gifted education).

Conclusions. Having studied the genesis of gifted education in Ukraine allowed coming to the conclusion that our country has unique achievements in this sphere, namely: the developed system of out-of-school education which helps reveal the potential of students with different types of giftedness; activity and achievements of Minor Academy of Sciences of Ukraine, etc. At the same time the system of educational services provision at Ukrainian general secondary schools is imperfect and biased. In this context important is the study of foreign experience and implementation of its positive conceptual ideas in practice of the native schools. It can be a perspective for further research.

Key words: *gifted school children, gifted education, genesis of gifted education, Ukraine.*

УДК [372.878:781.2]:004.738.5

Лариса Васильєва
Миколаївський національний університет
імені В. О. Сухомлинського
ORCID ID 0000-0002-9027-8350
DOI 10.24139/2312-5993/2017.02/192-204

ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ СОЛЬФЕДЖІО І ТЕОРІЇ МУЗИКИ В УКРАЇНІ: ОГЛЯД INTERNET-ДЖЕРЕЛ

У статті проаналізовано стан розвитку дистанційного навчання сольфеджіо і теорії музики в Україні. Установлено невідповідність електронної інфраструктури сайтів українських музичних навчальних закладів вимогам дистанційного навчання, що є однією з причин розвитку відкритих онлайн-курсів, відео-уроків, відео-шкіл. Їх цільовою аудиторією є музиканти-початківці. Відеозаписи зроблені з урахуванням психологічних особливостей навчання людей різного віку та рівня підготовки, що

відповідає меті дистанційного навчання як складової «освіти протягом життя». Надані рекомендації щодо можливих шляхів ефективного розвитку дистанційного музичного навчання в Україні.

***Ключові слова**: дистанційне навчання, теорія музики, сольфеджіо, відео-школа, веб-ресурс.*

Постановка проблеми. Активний розвиток інформаційних технологій у XXI сторіччі спричинив необхідність модернізації всіх ланок системи освіти України. Одним із пріоритетних напрямів модернізації визнане дистанційне навчання, що відображено в Законі України «Про національну програму інформатизації» (1998 р.), Концепції розвитку дистанційної освіти в Україні (2000 р.), Положенні про дистанційне навчання (2013 р.). З цією метою були створені Українська Система Дистанційного Навчання – UDL System та Український центр дистанційної освіти (УЦДО), центри й лабораторії на базі вищих навчальних закладів.

Дистанційне навчання як один із засобів професійної музичної підготовки на сьогоднішній день залишається недостатньо розвиненим з двох причин: невідповідності традиційним методикам викладання музичних дисциплін, основою яких є безпосередній контакт викладача і учня, і, як наслідок, — складності виходу за межі багаторічного досвіду в напрямку застосування інформаційних технологій. Вакуум у цій сфері активно долається різноманітними онлайн-курсами, відео-уроками, відео-школами, розміщеними на відкритих персональних веб-ресурсах (каналах), на відміну від закритих, або таких, що вимагають реєстрації, персональних веб-ресурсів викладачів на офіційних сайтах навчальних закладів. Авторами таких відео-уроків є професійні музиканти, музикознавці, молоді викладачі, студенти музичних навчальних закладів.

Аналіз актуальних досліджень. Проблематика дистанційного навчання є достатньо дослідженою вітчизняними й зарубіжними науковцями. Зокрема, теоретичні основи дистанційного навчання розроблені В. Биковим, О. Довгялло, Ю. Дорошенко, М. Жалдаком. У роботах Г. Атанова, Р. Гуревича, П. Дмитренко, В. Дятлова, Г. Козлакової, К. Корсак, В. Олійника, Ю. Пасічника, Е. Скибицького, О. Собаєвої, П. Стефаненко, П. Таланчука, М. Танась, В. Шейко, Р. Паллоффа, К. Прет, Х. Шіа-Шульца, Дж. Фогері висвітлені організаційно-педагогічні основи дистанційної освіти та перспективи дистанційного навчання у вищих навчальних закладах України й за кордоном. Питання створення дистанційного курсу та використання мультимедіа при викладанні різних дисциплін розроблені П. Асоянц, Г. Баллом, М. Бухаркіною, О. Гон, В. Дейнекою, В. Кухаренком, Є. Парфьоновим, Є. Полат, В. Редько, О. Рибалко, В. Свиридюк, П. Сердюковим, Н. Сиротинко, О. Сорокою, Г. Чекаль та ін.

Можливостям, які надає використання Інтернету як джерела різноманітної музичної інформації (музики у форматі mp3, відео-записів

виконання творів різними музикантами, біографій діячів музичного мистецтва, історичних і довідкових відомостей тощо) присвячені праці В. Штепи та Т. Цареградської. С. Завириліна висвітлює питання використання комп'ютера при вивченні композиції й аранжування. Створенню навчальних комп'ютерних програм для викладання різних музично-теоретичних предметів присвячені роботи Н. Белявіної, І. Красильнікова, Н. Глаголевої. Науковцями окреслене коло технічних, психологічних, правових, методичних проблем дистанційного онлайн-викладання музичних дисциплін [8]. Незважаючи на їх наявність, дистанційна музична освіта продовжує активно розвиватись.

Метою статті є аналіз поширених в Україні Internet-джерел (освітніх ресурсів, онлайн-курсів, відео-уроків, відео-шкіл) з сольфеджіо та теорії музики щодо їх відповідності завданням дистанційного навчання, можливості використання в навчальному процесі при викладанні музично-теоретичних дисциплін у музичних навчальних закладах України різних рівнів. Ми свідомо обмежили свій пошук Internet-джерелами українською та російською мовами, як найбільш поширеними в Україні.

Методи дослідження. У процесі дослідження ми використовували такі емпіричні методи: вимірювання (тривалості відео-фрагментів, кількості переглядів); порівняння (способів викладення інформації із традиційною методикою вивчення дисциплін; стилів мовлення; тривалості відео-фрагментів; опори на певний музичний інструмент під час пояснень); описання (наявності-відсутності автора в кадрі, наочності подання матеріалу).

Нами були також використані експериментально-теоретичні методи: гіпотетичний (щодо кількості переглядів як показника якості, цікавої манери подання, доступності викладення матеріалу, а також щодо залежності тривалості відео-фрагментів від меж активного сприймання); аналіз (офіційних веб-сайтів музичних навчальних закладів України різних рівнів щодо наявності та форм представлення дистанційного навчання; матеріалів мережі Internet; статистики переглядів відео-фрагментів); індуктивний (узагальнення отриманих результатів щодо можливості використання проаналізованих Internet-джерел у викладанні музично-теоретичних дисциплін).

Виклад основного матеріалу. Визначення дистанційного навчання, які існують у науковій літературі, можуть бути згруповані за двома підходами: освітянським та технічним. За першим із них дистанційне навчання може бути визначене як «індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчального процесу у спеціалізованому середовищі, яке

функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій» [15].

Метою дистанційного навчання є «надання освітніх послуг шляхом застосування в навчанні сучасних інформаційно-комунікаційних технологій за певними освітніми або освітньо-кваліфікаційними рівнями відповідно до державних стандартів освіти; за програмами підготовки громадян до вступу в навчальні заклади, підготовки іноземців та підвищення кваліфікації працівників» [15].

Згідно з Положенням про дистанційне навчання, воно «може здійснюватися в загальноосвітніх, професійно-технічних, вищих навчальних закладах, закладах післядипломної освіти або структурних підрозділах вищих навчальних закладів, наукових і освітньо-наукових установ, що здійснюють післядипломну освіту» [15]. У закладах освіти дистанційне навчання поєднується з іншими формами, утворюючи так зване змішане навчання. Набуття освіти (у тому числі за дистанційною формою) в навчальному закладі передбачає отримання документу, який підтверджує кваліфікацію.

Положенням про дистанційне навчання передбачено створення власних освітніх просторів у кожному навчальному закладі із розміщенням на них навчально-методичних комплексів дисциплін у вигляді електронних інтерактивних веб-ресурсів з можливістю зворотного зв’язку від студента (учня) та моніторингу його навчальної діяльності.

Аналіз офіційних веб-сайтів музичних навчальних закладів України (музичних шкіл, училищ, коледжів культури і мистецтв, консерваторій, музичних відділень інститутів мистецтв) свідчить про те, що в жодному з них не представлене дистанційне навчання. Виключення становлять вищі навчальні заклади, у яких відбувається підготовка вчителів музичного мистецтва (передусім, факультет мистецтв Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова та кафедра музичного мистецтва Миколаївського національного університету ім. В. О. Сухомлинського). Ці ресурси доступні лише студентам відповідних спеціальностей даних навчальних закладів.

Сучасні підлітки й молодь у повсякденному житті інтенсивно користуються новими технологіями, у тому числі і з навчальною метою. На нашу думку, установлена вище невідповідність електронної інфраструктури сайтів музичних навчальних закладів України практикам використання Internet сучасної молоді унеможливлює дистанційний навчальний процес на їхній платформі. Це є однією з причин його перенесення на відкриті веб-ресурси.

З іншого, технічного боку, дистанційне навчання може бути визначене як «сукупність сучасних технологій, що забезпечують доставку інформації в інтерактивному режимі за допомогою використання інформаційно-комунікаційних технологій від тих, хто навчає (викладачів,

визначних постатей у певних галузях науки, політиків), до тих, хто навчається (студентів, слухачів)» [3].

Такий підхід передбачає можливість навчання не тільки для студентів (учнів) певного закладу, а для всіх бажаючих і призводить до виникнення масових відкритих онлайн-курсів – інтернет-курсів з інтерактивною участю й відкритим доступом. Вони надають традиційні матеріали навчального курсу (відео, тексти лекцій, завдання, тести) та можливість інтерактивного спілкування користувачів. Подібні сайти розраховані на слухачів різних рівнів підготовки.

На сьогоднішній день в Україні працює платформа масових відкритих онлайн-курсів Prometheus. Вона безкоштовно надає онлайн доступ до курсів університетського рівня всім бажаючим, а також надає можливість публікувати й розповсюджувати такі курси провідним викладачам, університетам та компаніям. Мистецький напрям у Prometheus представлений культурологією. Передбачається, що користувачі, які успішно склали всі проміжні та фінальні завдання, отримують сертифікат про завершення курсу за підписом викладача [16]. Однак правовий статус такого сертифіката на сьогоднішній день в Україні є невизначеним.

Музично-теоретичні дисципліни є невід'ємною складовою формування музичного професіоналізму. Сольфеджіо та музична грамота вивчається у школах естетичного виховання як один навчальний предмет. Надалі, під час здобуття середньої спеціальної та вищої музичної освіти, ці дисципліни розшаровуються: опанування елементарної теорії музики, гармонії, поліфонії, аналізу музичних творів супроводжується слуховим закріпленням отриманих навичок. Відповідно, корелюються завдання сольфеджіо. На першому етапі – розвиток музичного слуху та формування музичної грамотності. Надалі – слухове та інтонаційне опанування елементів музичного мовлення (що становлять предмет вивчення теорії музики), фонізму акордів та акордових послідовностей (що є предметом теорії музики і гармонії), підголоскової, контрастної, імітаційної поліфонії, а також формування вміння визначати жанр та головні смислові структури письмової й усної музичної мови (складові аналізу музичних творів).

Основним методом навчання і виховання, згідно з Програмою з сольфеджіо для шкіл естетичного виховання, є музичення (практична діяльність) [4, 8]. Воно передбачає нерозривний зв'язок із діяльністю інтонування як «реалізації звучання – внутрішнім слухом, або голосом, або за допомогою інструменту» [1, 98].

Програмою рекомендовано використання наочних прикладів і технічних засобів навчання: комп'ютерної анімації, електронної музики (гри на синтезаторі), медіа культури (звукозапису, радіо, кіно, телебачення, відео, Інтернет). Зокрема, передбачена можливість застосування комп'ютерних програм під час поточного оцінюванні знань учнів [4, 13–15].

Аналіз Internet-джерел свідчить, що засобами дистанційного навчання музичних дисциплін (вокалу, гри на інструменті, музичної літератури, сольфеджіо, теорії музики) на сьогоднішній день є, передусім, онлайн-уроки, які можна розділити на дві категорії – уроки за відео-школами, інтерактивними курсами, і уроки з викладачем, який спілкується зі своїм учнем через Internet (за допомогою скайпа). Перші у значній кількості є у відкритому доступі і безкоштовні, другі – рекламуються як різновид репетиторства.

На сьогодні в Україні зареєстрована одна онлайн музична школа-студія [13], на сайті якої у вільному доступі присутні окремі тренажери та методичні рекомендації учням для виконання домашніх завдань із сольфеджіо та музичної грамоти. Відкриті україномовні ресурси із вивчення сольфеджіо на рівні шкіл естетичного виховання або професійних навчальних закладів відсутні.

На YouTube представлені два персональні українські російськомовні канали – А. Наумової [14] та Л. Лютько [6].

Канал першої авторки налічує більше сорока відео, розрахований на дітей, учителів та батьків, використовує ігрові й анімаційні методи навчання сольфеджіо та музичної грамоти. Авторка в кадрі не присутня. За необхідності повідомлення правил або визначень, за кадром звучить її голос. Тривалість відео-фрагментів – від 1 до 6 хвинил. Кількість переглядів різних фрагментів варіюється від 1000 до 52000.

Друга авторка – викладач-методист Дніпровської академії музики імені М. Глінки – представляє власну методику викладання сольфеджіо для дітей. Режисером, ведучим та виконавцем на цьому каналі є учень (Василь Фельдман, 11 років). Він присутній у кадрі. Канал налічує більш ніж п’ятдесят відео. Кількість переглядів окремих відео перевищує 110 000.

На YouTube є також відеозаписи різних частин відкритих занять з сольфеджіо, які проводить кандидат мистецтвознавства, викладач вищої категорії А. Утіна з учнями музичної школи м. Костянтинівка Донецької області. Заняття проводяться російською мовою. Кількість переглядів різних частин – від 70 до 900. На заняттях активно використовується наочність.

Отже, українські відкриті приватні веб-ресурси з сольфеджіо репрезентовані, передусім, уроками для початківців за відео-школами та інтерактивними курсами. Якщо відео присвячене окремим темам або вправам, у ньому використовуються комп’ютерні тренажери, анімація. Аналіз відеозаписів відкритих занять з сольфеджіо дозволяє констатувати обмежене використання на них інформаційних технологій.

Персональні веб-ресурси з сольфеджіо та музичної грамоти російських викладачів-теоретиків представлені в мережі Internet ширше: відео-школи (серії відео-уроків) та тренажери для дітей і дорослих (Н. Анісімова (Гай), Н. Чабанова (Москва) та ін.), відеозаписи занять (у тому

числі відкритих) з музичних шкіл та училищ (Г. Шатковський (Казань), Л. Богачова (Новосибірськ), Л. Шульга, О. Нестерова (Нижній Новгород) та ін.), Л. Шелухіна, І. Бадретдинова, М. Фролова (Москва), О. Мулюн, Г. Ветошкіа та ін.). На заняттях використовується комп'ютер, синтезатор, тренажери, інтерактивні дошки. Розміщені відео з демонстраціями власних програмних розробок, шаблонів для інтерактивних дошок. Широко представлені також відеозаписи занять з сольфеджіо без використання технічних засобів.

Значно менше поширені в мережі відеозаписи викладання сольфеджіо у вищих навчальних закладах III–IV рівнів акредитації. Виключення становлять відео-уроки з сольфеджіо для вокалістів, фрагменти занять з тембрового або багатоголосного сольфеджіо [7]. Представлена й нова форма роботи – відео-звітність: записи на відео виконання різних видів домашньої роботи з сольфеджіо: індивідуальне інтонування вправ (наприклад, симетричних ладів), сольфеджування групою багатоголосних творів сучасної музики [2].

Наявні Internet-джерела з сольфеджіо не передбачають безпосереднього зворотного онлайн зв'язку з потенційними учнями: лише коментарі та можливі відповіді на них.

Теорія музики як самостійна дисципліна вивчається на рівні професійної та вищої музичної (музично-педагогічної) освіти. Метою її викладання в навчальних закладах I–II рівня акредитації є надання базових теоретичних знань та практичних умінь в опануванні основних засобів музичної виразності. Завданнями вивчення дисципліни на цьому етапі є: засвоєння музичної термінології; набуття технічних навичок побудови елементів музичної мови, вільного орієнтування в нотному тексті музичних творів (у тому числі – аналізу простих музичних форм); розвинення творчих здібностей та музичного мислення.

Метою курсу у вищому навчальному закладі є вивчення й засвоєння студентами музичних художньо-виражальних засобів та їх графічної фіксації. Серед основних завдань – надання знань щодо природи звуку, його будови і виразових можливостей; засвоєння теоретичних відомостей щодо організації музичної мови; вивчення особливостей будови та художнього потенціалу музично-виразових засобів; засвоєння правил нотації; вивчення типологічних рис різних музичних жанрів [17].

Аналіз Internet-джерел дозволяє констатувати, що на сьогодні серед них відсутні відкриті україномовні ресурси із вивчення теорії музики. Так, за запитом «теорія музики відео», «інтервали в музиці відео», «теорія музики для...» на перших п'яти сторінках Google не було жодного посилання українською мовою.

На персональному українському російськомовному каналі – Онлайн школі композиції та аранжування харківського композитора Бориса

Севастьянова [9] – блок теорії музики складається з чотирьох частин, тривалістю від 18 до 30 хвилин. Автор обирає практичне спрямування: для виконавців, аранжувальників, композиторів. Пояснюючи теми з теорії музики, композитор не з'являється в кадрі. Ми бачимо позначення, приклади, правила, корисні посилання. Курс розрахований на дорослих початківців, подання матеріалу відбувається науковою мовою із використанням окремих риторичних прийомів. Приклади наводяться за участі комп'ютерних музичних редакторів. Кількість переглядів різних частин курсу – від 13 до 50 тисяч.

Найбільша кількість російськомовних відео-уроків з теорії музики, представлених на YouTube, розроблена для початкового рівня навчання з урахуванням можливого віку аудиторії (діти, молодь, дорослі) та запитів того, хто навчається (системне вивчення, відповіді на окремі питання). Можна виділити два підходи до викладення теоретичних відомостей – традиційний (відповідно до усталеної методики викладання) та виконавсько-спрямований («для гітаристів», «для вокалістів», «для піаністів»). Вони відрізняються передусім інструментом, на якому демонструється звучання тих чи інших елементів музичної мови.

На відміну від сольфеджіо, авторами відео з теорії музики виступають не лише викладачі музично-теоретичних дисциплін чи композитори (Н. Югова, О. Амбросова, Б. Севастьянов та ін.), а й викладачі-інструменталісти (піаністка І. Булахова, гітаристи А. Гатаулін, І. Соколов та ін.), викладачі-вокалісти (К. Карпенко, Н. Ахмедова та ін.), студенти різних спеціалізацій музичних навчальних закладів, музиканти-виконавці. У відео останніх можна побачити неправильне написання штилів, гармонічних інтервалів, музичного розміру, а також почути помилки у використанні музичної термінології. Наприклад: «на початку всіх творів пишеться ритм 2/4, і вкласти в неї можна цілу», «половинна пауза триває півтакту», «2/4 це марш» [11], «4/4 це простий розмір», «б*а*совий ключ», «ноти рисуються» [10]. Наявність такого роду помилок, на наш погляд, не можна пояснити розрахунком на аудиторію початківців. Борис Севастьянов слушно зауважує: «Дати просте і неточне формулювання, далеке від істини, легко. Але якщо людина стане розбиратися, копати далі, то зрозуміє, що я на першому етапі ввів її в оману... Я не хочу заводити нікого у глухий кут, тому намагаюся говорити точно, коректно.... Для мене це принципово» [9].

Значна кількість відомостей з теорії музики представлена у відео-школах з сольфеджіо Н. Югової, Н. Анісімової, Н. Чабанової. Так, «Сольфеджіо крок за кроком з Наталією Юговою» складається більш ніж з 70 відео-уроків тривалістю від 2 до 25 хвилин. Авторка присутня в кадрі і використовує традиційну методику пояснення із використанням фортепіано (синтезатора) та незначної кількості наочності. Кількість переглядів різних її відео – від 3 до 30 тисяч.

Викладачі музично-теоретичних дисциплін шкіл естетичного виховання часто викладають у відео під назвою «Сольфеджіо» відомості з теорії музики. Різниця полягає в більшій концентрації теоретичних відомостей, акценті на побудові елементів музичної мови та мінімальному слуховому підкріпленні у відео з теорії музики, на відміну від відео з сольфеджіо, у яких акцентується їхнє слухове закріплення та інтонування.

Серед відео з теорії музики, які можна рекомендувати до перегляду і самостійної роботи, необхідно назвати також записи Katy LP, В. Павлова, Р. Сидоренка. Вони відрізняються наочністю, лаконізмом, концентрованістю, точністю подання матеріалу, динамізмом і розраховані на дорослих початківців.

Серед мінімальної кількості відеозаписів лекцій з теорії музики можна виділити цикл лекцій-семінарів О. Горшеніна (диригент-хормейстер, викладач, випускник Московської консерваторії) у приватній школі музики Alishera Gathlera [12]. Окрім відео, присвячених окремим темам (тривалістю від 9 до 20 хвилин), є відеозапис узагальнювальних занять у чотирьох частинах. Їхня тривалість коливається в межах 33–42 хвилин. Кількість переглядів – від 1500 до 9000. Цикл лекцій композитора М. Журавльова про музичні жанри, стилі та розвиток музики [5], присвячений власному баченню автором історії музичних стилів і скоріше може бути віднесений до історії музики або аналізу музичних творів, ніж до теорії музики як навчальної дисципліни. Відеозаписи начальних або відкритих занять із теорії музики у вищих навчальних закладах III–IV рівнів акредитації в мережі не представлені.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Проведений аналіз поширених в Україні Internet-джерел з сольфеджіо та теорії музики свідчить про невідповідність між значною кількістю досліджень, присвячених дистанційному навчанню взагалі, можливості його пристосування щодо музично-теоретичних дисциплін зокрема, і відсутністю їх упровадження на офіційних освітніх порталах музичних навчальних закладів Україні.

Серед відкритих Internet-джерел з сольфеджіо і теорії музики домінують російськомовні з метою залучення ширшої аудиторії. Відеозаписи зроблені з урахуванням психологічних особливостей навчання людей різного віку та існуючого рівня їх підготовки, що відповідає меті дистанційного навчання в межах «освіти протягом життя».

Розвиток дистанційного навчання музичних (у тому числі музично-теоретичних) дисциплін є актуальною потребою української музичної освіти. На наш погляд, ефективність дистанційного музичного навчання в Україні зростатиме за наявності якісного змісту, інтерактивних можливостей, достатнього рівня відкритості й доступності офіційних сайтів музичних навчальних закладів та супутніх їм медіа-ресурсів; відповідності

методів і технологій навчання завданням професійної музичної освіти; наявності у відкритому доступі відео-уроків українською мовою педагогів відповідної кваліфікації; можливості взаємодії учасників навчального процесу та вчасного зворотного зв'язку. Наявні на сьогоднішній день відкриті курси не завжди передбачають таку можливість. Тому вони можуть бути використані як додаток до аудиторних занять, або як допоміжний матеріал для самостійної роботи.

До циклу музично-теоретичної підготовки музиканта входять також поліфонія і аналіз музичних творів. Тому в перспективі ми плануємо дослідити ситуацію з їх дистанційним вивченням в Україні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б. В. Асафьєв. – М. – Л., 1965. – 152с.

2. Видеозаписи группы по сольфеджио М. Карасевой 2007–2015 [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

https://vk.com/videos-848466).

3.Дистанційне навчання [Електронний ресурс] // Вікіпедія : вільна енциклопедія. – Режим доступу :

https://uk.wikipedia.org/wiki/Дистанційне_навчання/.

4.Єпімахова О. В., Жосан І. А. та ін. Сольфеджіо. Програма для музичної школи, музичного відділення школи естетичного виховання [Електронний ресурс] // Єпімахова О. В., Жосан І. А., Кулик В. В., Печенко О. С., Подлєсна І. А., Сіротіна Т. Б. / під кер. А. Г. Смаглій. – К. : Державний методичний центр навчальних закладів культури і мистецтв України, 2012. – 128 с. – Режим доступу : www.dmc-art-ukraine.org.ua/component/docman/doc.../3-programa-solfedzhio/.

5.Лекция Михаила Журавлёва о музыкальных ресурс]. – Режим доступу : https://www.youtube.com/watch?v=qZoKuF9tuCM.

6.Лютько Л. П. Авторская методика по сольфеджио для начинающих [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://www.youtube.com/watch?v=BBBqsTX5Yow&t=28s.

7.Мастер-клас Т. Литвиновой в Казанской консерватории [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

https://www.youtube.com/watchv=W8xMYvMGzhk

8.Некоторые проблемы дистанционного онлайн – преподавания музыкальных дисциплин [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

http://herbalogya.ru/music/vocal/dist-obr.php.

9.Онлайн школа композиции и аранжировки Бориса Севастьянова [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

http://school.borissevastyanov.in.ua.

10.Основы нотной грамоты [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

https://www.youtube.com/watch?v=E4Y8n_v5PDk.

11.Основы нотной грамоты для пианиста [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

https://www.youtube.com/watch?v=wib3Xh_FizM.

12.Открытая лекция по теории музыки от 28.10.12 часть I [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

https://www.youtube.com/watch?v=7BYE9n28h8Q&t=2s.

13.Офіційний сайт Simple Image Studio Online [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
www.education.ua/courses/company/8471/.
14.Офіційний сайт Анни Наумової [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://www.youtube.com/user/moderato1985.
15.Положення про дистанційне навчання [Електронний ресурс] // Наказ МОН 25.04.2013 No 466. — 2013. — Режим доступу :
http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13.
16.Prometeus – масові безкоштовні онлайн-курси [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
https://prometheus.org.ua.
17.Ягодзинська І. О. Робоча програма навчальної дисципліни «Теорія музики» напрям підготовки 6.020204 «Музичне мистецтво», професійне спрямування «Сольний спів», освітній рівень перший (бакалавр) [Навчально-методичні матеріали] [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/13536/Теорія музики_І стилях [Електронний
18.курс_2015_Ягодзинська.pdf.

REFERENCES

1. Asafiev, B. V. (1965). *Izbrannyie statti o muzykalnom prosveshchenii i obrazovanii [Selected articles about musical education].* Moscow-Leningrad.

2. *Videozapisi hruppy po solfedzhio M. Karasevoi 2007–2015 [Videos of M. Karaseva's group of sol-fa 2007–2015]*. Retrieved from: https://vk.com/videos-848466.

3. Dystantsiine navchannia [Distance learning]. *Vikipediia: vilna entsyklopediia*. Retrieved from: https://uk.wikipedia.org/wiki/Dystantsiyne_navchannya/.

4. Yepimakhova, O. V., Zhosan, I. A., Kulyk, V. V., Pechenko, O. S., Podliesna, I. A., & Sirotina, T. B. (2012). *Solfedzhio. Prohrama dlia muzychnoi shkoly, muzychnoho viddilennia shkoly estetychnoho vykhovannia [Sol-fa. The program for music school, music department of esthetic schools]*. Kyiv: Derzhavnyi metodychnyi tsentr navchalnykh zakladiv kultury i mystetstv. Retrieved from: www.dmc-art-ukraine.org.ua/component/docman/doc…/3-programa-solfedzhio/.

5. *Lektsiia Mikhaila Zhuravliova o muzykalnykh stiliakh [Mikhail Zhuravlev's lecture on musical styles]*. Retrieved from: https://www.youtube.com/watch?v=qZoKuF9tuCM.

6. Liutko, L. P. *Avtorskaia metodika po solfedzhio dlia nachinaiushchikh [Author's technique for sol-fa for beginners].* Retrieved from https://www.youtube.com/watch?v=BBBqsTX5Yow&t=28s.

7. *Master-klas T. Litvinovoi v Kazanskoi konservatorii [Master class of T. Litvinova at Kazan conservatory]*. Retrieved from https://www.youtube.com/watchv=W8xMYvMGzhk.

8. *Nekotoryie problemy distantsionnoho onlain-prepodavaniia muzykalnykh distsiplin [Some problems of distant online - teaching musical disciplines]*. Retrieved from: http://herbalogya.ru/music/vocal/dist-obr.php.

9. *Onlain shkola kompozitsii i aranzhirovki Borisa Sevastianova [Online school of composition and arrangement by Boris Sevastyanov]*. Retrieved from: http://school.borissevastyanov.in.ua.

10. *Osnovy notnoi hramoty [Bases of musical notation]*. Retrieved from: https://www.youtube.com/watch?v=E4Y8n_v5PDk.

11. *Osnovy notnoi hramoty dlia pianista [Bases of musical notation for a pianist]*. Retrieved from: https://www.youtube.com/watch?v=wib3Xh_FizM.

12. *Otkrytaia lektsiia po teorii muzyki ot 28.10.12, chast I [Open lecture of music theory from 28/10/12, Part I]*. Retrieved from: https://www.youtube.com/watchv=7BYE9n28h8Q&t=2s.

13. *Ofitsiinyi sait Simple Image Studio Online [The official website of Simple Image Studio Online]*. Retrieved from: www.education.ua/courses/company/8471/.

14. *Ofitsiinyi sait Anny Naumovoi [The official website of Anna Naumova]*. Retrieved from: https://www.youtube.com/user/moderato1985.

15. *Ministry of Education and Science of Ukraine. (2013). Polozhennia pro dystantsiine navchannia [Provision of distance learning] (Decree No. 466, April 25)*. Retrieved from: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13.

16. *Prometeus – masovi bezkoshtovni onlain-kursy [Prometeus – mass free online courses]*. Retrieved from: https://prometheus.org.ua.

17. Yahodzynska, I. O. *Robocha prohrama navchalnoi dystsypliny "Teoriia muzyky" napriam pidhotovky 6.020204 "Muzychne mystetstvo", profesiine spriamuvannia "Solnyi spiv", osvitnii riven pershyi (bakalavr) [The training program of the course "Theory of music" direction of 6.020204 "Music Art" specialization "Solo singing", first educational level (bachelor)]*. Retrieved from: http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/13536/Teoriya muzyky_I kurs_2015_Yahodzyns'ka.pdf.

РЕЗЮМЕ

Васильева Лариса. Дистанционное обучение сольфеджио и теории музыки в Украине: обзор Internet-источников.

В статье проанализировано состояние развития дистанционного обучения сольфеджио и теории музыки в Украине. Установлено несоответствие электронной инфраструктуры сайтов украинских музыкальных учебных заведений требованиям дистанционного обучения, что является одной из причин развития открытых онлайн-курсов, видео-уроков, видео-школ. Их целевой аудиторией являются начинающие музыканты. Видеозаписи сделаны с учетом психологических особенностей обучения людей разного возраста и уровня подготовки, что соответствует цели дистанционного обучения как «образования в течение жизни». Даны рекомендации относительно путей эффективного развития дистанционного музыкального обучения в Украине.

Ключевые слова: *дистанционное обучение, теория музыки, сольфеджио, видео-школа, веб-ресурс.*

SUMMARY

Vasylieva Larysa. Distance learning of sol-fa and music theory in Ukraine: a review of Internet-sources.

This article analizes the open online-courses, video-lessons, video-schools for sol-fa and studying of music theory.

We investigated the reasons for their accessibility and efficiency for musician's study. We used for it the empirical methods (measurement, comparison, description) and experimental and theoretical methods (hypothetical, analysis, inductive).

We have identified five reasons for occurrence of the open online-courses, video-lessons, video-schools for sol-fa and studying of music theory in Ukraine. One of them is the emergence of the lifelong learning's concept. The second reason is Internet spreading. The third one is practices of active using Internet by modern youth. The fourth – imperfect infrastructure of the Websites of the Ukrainian educational establishments. And finally, impossibility of distance learning on the Websites of Ukrainian musical education institutions. That is why now it is popular to study on the open Web-resources.

It was found out that the majority of open video-lessons are predominantly Russian-speaking. We found one official site of the Ukrainian online music school, three video-schools, one video of the open lesson. They were all in Russian. We hope, that the reason of that is intention to reach a larger audience.

We have determined that video-courses are made taking into account the psychological features of learning people of all ages. Classes are becoming longer and more difficult if students were more trained. The Internet has a lot of video on sol-fa and music theory for beginners-musicians of different ages, which corresponds to mission of the distance learning as part of "lifelong education". This means that distance learning can be used in the process of music education. But there are some videos for the average level of learning (video recordings of open lessons), and there is almost no videos for higher school.

We hope, that distance learning begin to develop faster in Ukraine if we will begin to use Ukrainian language more often and to develop the infrastructure of the official Websites of the Ukrainian educational establishments.

Musical-theoretical subjects also include polyphony and analysis of musical composition. So, we will investigate the situation of their distance learning in Ukraine .

Key words: *distance learning, music theory, sol-fa, video-school, Web-resource.*

УДК 371:372.834-057.874(477)

Олена Козлова
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка
ORCID ID 0000-0003-1626-5188
DOI 10.24139/2312-5993/2017.02/204-214

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СУЧАСНОЇ ПРАВОВОЇ ОСВІТИ ШКОЛЯРІВ В УКРАЇНІ

Статтю присвячено з'ясуванню організаційних та педагогічних основ ефективної реалізації правової освіти учнів в Україні. Уточнено феномен «правова освіта»; подано тлумачення поняття «організаційно-педагогічні основи сучасної правової освіти школярів». Запропоновано організаційно-педагогічні основи забезпечення досліджуваного феномену на загальнодержавному, регіональному та інституційному рівнях.

Ключові слова: *організаційно-педагогічні основи, правова освіта, учнівська молодь, загальна середня освіта, загальноосвітній навчальний заклад, процес організації правової освіти на державному, регіональному та інституційному рівнях.*

Постановка проблеми. Зазначимо, що проблеми правової освіти школярів знайшли відображення в наукових працях вітчизняних та зарубіжних учених. Одним із стратегічних напрямів державної політики у сфері освіти має стати оновлення, згідно з викликами часу, її нормативної бази, що вимагає від української спільноти, особливо підростаючого покоління, високого рівня правової освіти, правовідповідної життєдіяльності, жорсткої самоорганізації, чіткого розуміння норм законодавства, змін та доповнень у законодавстві.

Однак, розвиток правової освіти гальмується такими суперечностями, як: між вимогами України, що реалізує процеси державотворення, у високоосвічених і правосвідомих громадянах та низьким рівнем правової освіти населення; між сучасними запитами навчально-виховних закладів щодо організації процесу правової освіти підростаючого покоління та недостатньою розробленістю організаційних і педагогічних основ реалізації

означеного процесу; між потребою в удосконаленні організації процесу навчання шкільної молоді та відсутністю механізмів реалізації на загальнодержавному, регіональному й інституційному рівнях. У межах вимог процесів становлення України як правової держави означені протиріччя потребують нагального розв'язання.

Аналіз актуальних досліджень. Заслуговує на увагу обґрунтування сутності шкільної правової освіти в історико-педагогічних дослідженнях таких авторів, як: Л. Бахмутова, В. Берман, В. Бойков, В. Головченко, Г. Давидов, І. Додушко, А. Долгова, А. Дружкова, А. Кожевников, Г. Маркова, А. Міцкевич, Т. Міньковська, А. Нікітін, В. Обухов, М. Овчиннікова, В. Оксамитний, Н. Суворова, І. Рябко та ін.

Теоретико-методичні засади вивчення правознавства розробляли: А. Булда, Т. Головань, А. Гуз, А. Гусарєв, Н. Жидкова, Г. Кашкарьов, А. Киричук, В. Маньгора, О. Матвієнко, С. Нетьосов, О. Пишко, О. Пометун, Т. Ремех, Л. Рябовол, Н. Ткачова, О. Святокум, М. Фіцула та ін.

Слід відмітити внесок представників юридичної науки у фомування змісту правової освіти в закладах середньої освіти: С. Бігун, С. Богачов, І. Козінцев, І. Котюк, Н. Матвіїшин, І. Усенко, Ю. Шемшученко та ін.

Значний внесок у розробку досліджуваного феномену здійснено такими зарубіжними науковцями, як: П. Гаджиєва, Н. Еліасберг, В. Іщенко, Т. Кашаніна, О. Крапанева, Л. Матвієнко, В. Морозова, С. Морозова, О. Назарова, О. Пєвцова, В. Пронькін, С. Чарнецький та ін.

Мета статті: з'ясувати організаційно-педагогічні основи забезпечення сучасної правової освіти школярів в Україні на загальнодержавному, регіональному та інституційному рівнях.

Методи дослідження. Досягнення поставленої мети вимагало використання комплексу методів, а саме: загальнонаукових (аналіз, синтез, порівняння та узагальнення) для з'ясування сутності поняття феномену «правова освіта»; конкретно-наукових, що уможливили вивчення нормативно-правових актів щодо сутності, змісту й особливостей організації процесу правової освіти учнівської молоді; термінологічний аналіз правових, педагогічних, соціологічних джерел для порівняння різноманітних поглядів на досліджувану проблему та механізми її вирішення; системно-структурний аналіз для з'ясування організаційно-педагогічних основ забезпечення правової освіти школярів.

Виклад основного матеріалу. Насамперед відзначимо, що необхідність правової освіти громадян України закріплена в чинному національному законодавстві та в міжнародних нормативно-правових актах, де наголошується, що правова освіта має бути орієнтованою на створення умов для самовизначення особи, її самореалізації. Закони України «Про освіту» (1991 р.), «Про загальну середню освіту» (1999 р.), Концепція національного виховання (1994 р.), Концепція громадянської освіти і виховання,

Національна доктрина розвитку освіти в XXI ст. (2002 р.), Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) (2001 р.) та інші нормативні акти наголошують, що одним із найважливіших завдань сучасної освіти є виховання нового громадянина, національно свідомої, соціально активної, професійно компетентної особистості. У 2001 році з метою підвищення рівня правової освіти населення, створення належних умов для набуття громадянами правових знань та забезпечення їх конституційного права знати свої права і обов'язки Указом Президента України затверджено «Національну програму правової освіти населення» [6]. Зокрема, програмою закріплено, що правова освіта є обов'язковою для всіх навчальних та виховних закладів, установ підвищення кваліфікації та перепідготовки кадрів. У Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти наголошується на тому, що учні мають можливість «свідомо дотримуватися правомірної громадянської поведінки, реалізовувати й захищати свої права, виконувати громадянські обов'язки» [4, 3]. Означене засвідчує необхідність забезпечення правової освіти учнівської молоді.

У контексті досліджуваної нами проблеми звернемося до визначення поняття «правова освіта». Так, у «Національній програмі правової освіти населення» зазначається, що правова освіта – це комплекс заходів виховного навчального та інформаційного характеру, спрямованих на створення сприятливих умов для мотивування громадян до набуття ними правових знань, умінь та навичок у їх застосуванні, необхідних для реалізації своїх прав, свобод, а також виконання покладених на них обов'язків [6]. В «Енциклопедичному словнику економіки і права» «правова освіта» трактується як сукупність правового виховання й навчання праву [7]. У «Юридичній енциклопедії» правова освіта представлена як один із головних елементів правової культури і правової свідомості [8]. Учений С. Богачов справедливо розглядає правову освіту як важливий напрям, складову державної правової політики, що спрямована на реалізацію та захист прав і свобод людини та громадянина [1, 14]. Науковець А. Гуз трактує правову освіту як сукупність правового виховання і навчання праву [2, с. 19]. С. Гусарєв переконує, що правова освіта – це структурний компонент освіти в Україні, процес набуття правових знань, навичок і вмінь, формування поваги до права, закону, прав та свобод людини, відповідних правових орієнтацій та оцінок, правових поведінкових установок і мотивів правомірної поведінки [3, 123]. Заслуговує на увагу визначення поняття «шкільна правова освіта», подане Л. Рябовол. Зокрема, шкільну правову освіту вчена розглядає як сукупність систематизованих адаптованих наукових знань про державу, право та законодавство, практичних умінь і навичок щодо їх використання у процесі навчання й поза ним, ціннісних ставлень та орієнтацій [9, 372].

У цілому, вивчення законодавчої бази, освітніх документів, аналіз наукових публікацій дозволяє трактувати поняття «правова освіта» як систематичну цілеспрямовану діяльність відповідних компетентних органів, закладів освіти й особистості, комплекс навчально-виховних заходів та процес цілеспрямованої пізнавальної діяльності в аспекті засвоєння правових знань, набуття вмінь та навичок їх застосування на практиці в межах реалізації завдань щодо становлення демократичної правової держави.

Зауважимо, що правова освіта є складовою частиною системи освіти і має на меті формування високого рівня правової культури та правосвідомості особи, її ціннісних орієнтирів та активної позиції як члена громадянського суспільства. Надання правової освіти має здійснюватися в усіх дошкільних, загальноосвітніх, професійних, вищих навчальних закладах і закладах післядипломної освіти [6].

Однак, погоджуємось із Л. Гриневич у тому, що саме «школа є одним із найпотужніших і найважливіших інститутів формування цінностей людини» [5]. Головними завданнями сучасної школи є: забезпечення реалізації права громадян на повну загальну середню освіту; виховання громадянина України, правосвідомої особистості; формування й розвиток соціально зрілої, творчої особистості з усвідомленою громадянською позицією, почуттям національної самосвідомості, особистості, підготовленої до професійного самовизначення; розвиток особистості учня, його здібностей і обдарувань, наукового світогляду; створення умов для оволодіння системою наукових знань про природу, людину й суспільство; реалізація права учнів на вільне формування політичних і світоглядних переконань.

Забезпечення правової освіти учнів, як правило, відбувається в неспеціалізованих школах таким чином: у початкових класах правова освіта здійснюється на уроках «Я і Україна», «Громадянська освіта», на яких учителі навчають маленьких громадян основам правознавства; у 5–9 класах навчальним курсом «Основи здоров'я» передбачено вивчення тем правоосвітньої тематики; предмет «Правознавство» викладається в 9–10 класах (1 година на тиждень – за навчальним планом); в 11 класі викладається правова дисципліна «Людина і світ» (об'єм курсу становить 0,5 години на тиждень); у спеціалізованих шкільних приміщеннях працюють інформаційні куточки з правознавства; щороку проводяться місячники правових знань. Крім того, у школах передбачено роботу з батьками в аспекті правової освіти та запобігання правопорушень серед учнів. Проте, на жаль, в Україні фіксуємо факти проведення такої роботи лише на папері – у вигляді планової та звітної документації.

Разом із тим, слід наголосити, що сучасні діти, володіючи вільним доступом до інтернет-ресурсів (зокрема, існує надмірна дитяча активність у соціальних мережах), легше піддаються впливу негативних факторів, які спонукають до формування правового нігілізму та безвідповідальності. Як

наслідок, за статистичними даними, сьогодні відбувається збільшення так званих «груп ризику» на всіх вікових етапах розвитку школярів. Отже, практика показує, що існуюча система правової освіти в загальноосвітніх навчальних закладах поки що не є ефективною й самодостатньою для подолання особистістю і суспільством у цілому сучасних кризових умов в Україні.

Означене вимагає пошуку шляхів вирішення проблеми правової освіти дітей шкільного віку. Вважаємо, що для забезпечення правової освіти учнівської молоді України слід передбачити реалізацію відповідних організаційно-педагогічних основ досліджуваного феномену. На наш погляд, ефективність процесу забезпечення сучасної правової освіти школярів в Україні можлива з урахуванням відповідних організаційних та педагогічних заходів на загальнодержавному, регіональному та інституційному рівнях.

Зокрема, на *загальнодержавному рівні* для забезпечення правової освіти учнів вітчизняних загальноосвітніх навчальних закладів доречним має бути реалізація таких заходів.

1. *Інтеграція інтелектуальних та організаційних зусиль держави й відповідних соціальних структур щодо освоєння освітянами історико-педагогічного й зарубіжного досвіду правової освіти учнівської молоді*. Передумовою інтеграції нами визначено:

1) усвідомлення проблемності питання правової освіти учнів, що потребує застосування системного підходу при його вирішенні, особливо в умовах загрози цілісності української держави, її національної безпеки, збільшення показників правопорушень молоді;

2) усвідомлення українським суспільством взагалі, урядовими органами й іншими соціальними структурами зокрема, важливості й необхідності рефлексії з метою уникнення наявних проблем, що є закономірним явищем в умовах накопичення факторів, які спонукають учнівську молодь до порушення правових норм чинного законодавства в Україні.

2. *Активізація зусиль педагогічної громади України щодо участі в міжнародних та грантових програмах, змістом яких є правова освіта громадян, у тому числі підростаючого покоління.* Так, наприклад, вагомим здобутком української освітянської галузі є участь учителів вітчизняних загальноосвітніх навчальних закладів у запропонованій грантовій програмі «Права людини і правосуддя», «Підтримка ініціатив громадянської освіти» (2017 р.) тощо.

3. *Сприяння організації та проведенню масштабних всеукраїнських науково-практичних форумів, конференцій, семінарів, інших заходів*. Так, наприклад, у 2003 р. накопичений досвід з правової освіти та виховання учнів було представлено освітянами загальноосвітніх навчальних закладів на Всеукраїнській науково-практичній конференції «Правова освіта й соціалізація учнівської молоді в умовах реформування

українського суспільства». Також питання викладання правознавства в умовах переходу основної та старшої школи до 12-річного навчання розглядалися на Всеукраїнському науково-практичному семінарі, що відбувся наприкінці 2007 року в Києві. Організаторами семінару виступили Міністерство освіти і науки України, Інститут педагогіки НАПН України.

4. *Створення єдиної національної он-лайн-мережі «Правова освіта учнівської молоді України».* Зауважимо, що інтернет-сторінки правознавчого та нормативно-методичного характеру в аспекті правової освіти дітей шкільного віку, як правило, обмежуються декларацією настанов Національної програми правової освіти населення, програмами правової освіти на регіональному, районному й інституційному рівні. Однак, обговорення та вирішення нагальних проблем з даного питання не передбачає створення системи вирішення проблеми правової обізнаності учнівської молоді в режимі он-лайн. Отже, необхідним є донесення до практикуючих діячів-освітян загальноосвітніх закладів цінності їх участі в практиці он-лайн-регулювання правової освіти учнівської молоді. Означене сприяє визнанню необхідності зосередження спільних зусиль учителів вітчизняних загальноосвітніх навчальних закладів навколо створення єдиної он-лайн-програми правової освіти учнів у межах діючого законодавства.

Вважаємо, що створення он-лайн мережі «Правова освіта учнівської молоді України» сприятиме:

1) пропагуванню необхідності звернення працівників закладів середньої освіти до досвіду організації правової освіти учнів;

2) формуванню в них знань про нормативні, змістові і процесуальні засади правової освіти дітей шкільного віку, що уможливлюють продуктивність процесу забезпечення правообізнаності учнів у кризових соціально-економічних умовах сьогодення;

3) оперативному й мобільному консультуванню педагогів, керівників загальноосвітніх навчальних закладів із проблем правової освіти учнів;

4) залученню урядових компетентних органів, соціальних організації, адміністрації шкіл, педагогів та батьків учнів до дискусій, за рахунок постійно діючих форумів у межах означеної проблеми.

Перспективним у створенні он-лайн мережі «Правова освіта учнівської молоді України» нами визначено залучення до дискусії юридичних структур, що також перебувають у пошуці ефективних механізмів запобігання правопорушництва підростаючого покоління.

5. *Активізація зв'язків вітчизняних загальноосвітніх навчальних закладів та осередків, асоціацій, центрів, клінік тощо юридичного спрямування*. Установлено, що на заваді зв'язків між школами та юридичними структурами в аспекті вирішення питань правової освіти учнівської молоді стоїть проблема відсутності фінансових ресурсів. Найбільш доступною формою контактування є поодинокі випадки засідання круглого

столу, однак така форма взаємодії не завжди є самодостатньою. Отже, необхідним є залучення до вирішення фінансових проблем правової освіти учнів в Україні благодійних фондів. Перспективним щодо активізації пропагандистів правової освіти дітей шкільного віку виявляємо не лише розв'язання актуальних питань у процесі організації навчально-виховного процесу, а й питань більш високого порядку: моральне оздоровлення української нації.

Регіональний рівень забезпечення правової освіти учнів вітчизняних навчально-виховних закладів середньої освіти, на наш погляд, має передбачати.

1. *Сприяння налагодженню партнерства міжвідомчих координаційно-методичних рад районних управлінь юстиції та загальноосвітніх шкіл в аспекті правоосвітньої діяльності*. Зауважимо, що найбільш уразливими в аспекті правопорушень та нехтування правових зобов'язань громадянина є діти сільської місцевості. Важливою в такому разі є розробка програми діяльності міжвідомчих координаційно-методичних рад (МКМР) районних управлінь юстиції щодо правової пропаганди й агітації підростаючого покоління. Зокрема, доречною вважаємо розробку методичних посібників для членів МКМР щодо реалізації нормативно-правового забезпечення правової освіти учнівської молоді.

2. *Розробка регіональних програм та проектів щодо створення провайдерських осередків правової освіти підростаючого покоління*. Виявлено, що сьогодні в межах професійних завдань регіональних органів управлінь юстиції, управлінь освіти і науки України знаходиться широке коло питань, що призводить до зменшення уваги до забезпечення правової освіти дітей шкільного віку. Особливо це стосується дітей сільських середніх навчальних закладів. Взаємовигідним для всіх означених сторін бачиться створення за ініціативою регіональних урядових структур провайдерських осередків правової освіти. Основним завданням таких провайдерів має бути створення інформативної бази з правової освіти (у тому числі он-лайн-бази) за окремими розділами (для учнів, для батьків, для вчителів, для вчителів-правознавців, для адміністрації закладу) з передбаченням методичних рекомендацій забезпечення правової освіти дітей шкільного віку.

Пропонуємо на інституційному рівні забезпечення правової освіти учнів реалізовувати такі заходи.

1. *Підготовка та реалізація коуч-тренінгу «Правова освіта учнівської молоді: відповідність потребам суспільства»*. Незаперечною бачиться практична цінність розробки й реалізації коуч-тренінгу для вчителів з проблем правової освіти учнів загальноосвітнього навчального закладу. Загальний обсяг занять має бути визначеним у межах 9 годин (оптимальним є 3 години на день), термін проведення три дні. Така часова унормованість, на наш погляд, дозволяє:

- по-перше, оперативно освоїти основні засади правової освіти учнів без надмірного навантаження теоретичним матеріалом;
- по-друге, залучити якомога більшу частину вчителів до участі в коуч-тренінгу за рахунок компактної в часовому просторі навчально-методичної програми.

Вважаємо, що продуктивною може бути побудова занять трьома блоками, а саме:

- перший блок – теоретичні засади проблеми правової освіти учнівської молоді «Що пропонує теорія?» (3 год.);
- другий блок – практичні засади проблеми правової освіти «Що пропонує практика?» (3 год.);
- третій блок – практико-орієнтувальні вправи щодо визначення траєкторії особистості «Що можу зробити я?» (3 год.).

2. *Упровадження в навчально-виховний процес загальноосвітньої підготовки молоді спецкурсу «Правова освіта: мені це потрібно!».* Вважаємо, що доречною є розробка спецкурсу «Правова освіта: мені це потрібно!» з розподілом змістового наповнення окремо для початкової, середньої та старшої школи з відповідним збільшенням навчального часу. На наш погляд, запропонована назва спецкурсу має мотивувати школярів до оволодіння ними правових знань, набуття навичок їх застосування в повсякденному житті. Нагальною бачиться необхідність підготовки профільних учителів щодо викладання запропонованого спецкурсу.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, для забезпечення правової освіти учнівської молоді запропоновано реалізацію відповідних організаційно-педагогічних основ досліджуваного феномену на загальнодержавному, регіональному та інституційному рівнях. Зокрема, на загальнодержавному рівні передбачено такі заходи: інтеграція інтелектуальних та організаційних зусиль держави й відповідних соціальних структур щодо освоєння освітянами вітчизняного історико-педагогічного та зарубіжного досвіду правової освіти учнівської молоді; активізація зусиль педагогічної громади України щодо участі в міжнародних та грантових програмах, змістом яких є правова освіта громадян, у тому числі підростаючого покоління; сприяння організації та проведенню масштабних всеукраїнських науково-практичних конференцій, семінарів, інших заходів; створення єдиної національної он-лайн-мережі «Правова освіта учнівської молоді України»; активізація зв’язків вітчизняних загальноосвітніх навчальних закладів та осередків, асоціацій, центрів, клінік тощо юридичного спрямування. Регіональний рівень організації процесу правової освіти учнів у вітчизняних закладах середньої освіти має передбачати такі заходи: сприяння налагодженню партнерства міжвідомчих координаційно-методичних рад районних управлінь юстиції та загальноосвітніх шкіл в аспекті правоосвітньої діяльності; розробка

регіональних програм та проектів щодо створення провайдерських осередків правової освіти підростаючого покоління. На інституційному рівні передбачено: підготовку й реалізацію коуч-тренінгу «Правова освіта учнівської молоді: відповідність потребам суспільства»; упровадження в навчально-виховний процес загальноосвітньої підготовки молоді спецкурсу «Правова освіта: мені це потрібно!».

У контексті досліджуваної проблеми перспективною є розробка діагностичного інструментарію щодо визначення рівнів сформованості правової предметної компетентності учнів загальноосвітнього навчального закладу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богачов Б. С. Теоретико-правові засади правової освіти в Україні : автореф. дис. … канд.. юрид. наук : 12.00.01 / Б. С. Богачов ; Інститут законодавства верховної ради України. – К., 2010. – 21 с.

2. Гуз А. М. Становлення та розвиток шкільної правової освіти в Україні (1991–2007 рр.) : історичний і теоретико-методологічний аспект : автореф. дис. … д-ра іст. наук : 07.00.01 / А. М. Гуз ; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – К., 2010. – 40 с.

3. Гусарєв С. Д. Юридична деонтологія (Основи юридичної діяльності) : [навч. посіб.] / С. Д. Гусарєв, О. Д. Тихомиров. – К. : Знання, 2005. – 655 с.

4. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF

5. Лілія Гриневич про те, як треба виховувати дівчат в умовах сучасної системи освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://elle.ua/ludi/interview/llya-grinevich-pro-te-yak-treba-vihovuvati-dvchat-v-umovah-suchasno-sistemi-osvti/

6. Національна програма правової освіти населення : указ Президента України [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/992/2001

7. Правова освіта // Енциклопедичний словник економіки і права [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://window.edu.ru/resource/851/61851

8. Правова освіта // Юридична енциклопедія [Електронний ресурс] / Редкол. : Ю.С. Шемшученко (відп. ред.) та ін. – Режим доступу : http://leksika.com.ua/legal/

9. Рябовол Л. Д. Система навчання правознавства учнів основної і старшої школи : дис. … канд. д-ра пед. наук / Л. Д. Рябовол. – К., 2015. – 600 с.

REFERENCES

1. Bohachov, B. S. (2010). *Teoretyko-pravovi zasady pravovoi osvity v Ukraini [Theoretical and legal basis of the legal education in Ukraine]* (PhD thesis abstract). Kyiv.

2. Huz, A. M. (2010). *Stanovlennia ta rozvytok shkilnoi pravovoi osvity v Ukraini (1991–2007 rr.): istorychnyi i teoretyko-metodolohichnyi aspekt [The formation and development of the school legal education in Ukraine (1991–2007): historical and theoretical-methodological aspect]* (DSc thesis abstract). Kyiv.

3. Husariev, S. D. (2005). *Yurydychna deontolohiia (Osnovy yurydychnoi diialnosti) [Legal ethics (legal activities)]*. K.: Znannia.

4. *Derzhavnyi standart bazovoi i povnoi zahalnoi serednoi osvity [State standard of basic and full general secondary education].* Retrieved from: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF

5. *Liliia Hrynevych pro te, yak treba vykhovuvaty divchat v umovakh suchasnoi systemy osvity [Liliia Hrynevych on how to raise girls in today's educational system].* Retrieved from: http://elle.ua/ludi/interview/llya-grinevich-pro-te-yak-treba-vihovuvati-dvchat-v-umovah-suchasno-sistemi-osvti/

6. *Natsionalna prohrama pravovoi osvity naselennia: ukaz Prezydenta Ukrainy [The national programme of population's legal education: the decree of the President of Ukraine].* Retrieved from: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/992/2001

7. Pravova osvita [Legal education]. *Entsyklopedychnyi slovnyk ekonomiky i prava*. Retrieved from:: http://window.edu.ru/resource/851/61851

8. Pravova osvita [Legal education]. In Yu. S. Shemshuchenko (Ed.) *Yurydychna entsyklopediia.* Retrieved from: http://leksika.com.ua/legal/

9. Riabovol, L. D. (2015). Systema navchannia pravoznavstva uchniv osnovnoi i starshoi shkoly [The system of training law students of a secondary and high school] (PhD thesis). Kyiv.

РЕЗЮМЕ

Козлова Елена. Организационно-педагогические основы обеспечения правового образования школьников в Украине.

Статья посвящена определению организационных и педагогических основ эффективной реализации правового образования учащихся в Украине. Уточнен феномен «правовое образование», представлена трактовка понятия «организационно-педагогические основы современного правового образования школьников». Представлены организационно-педагогические основы обеспечения исследуемого феномена на государственном, региональном и институционном уровнях.

Ключевые слова: *организационно-педагогические основы, правовое образование, учащаяся молодежь, общее среднее образование, общеобразовательное учебное заведение, процесс организации правового образования на государственном, региональном и институциональном уровнях.*

SUMMARY

Olena Kozlova. Organizational and pedagogical foundations of the modern schoolchildren's legal education in Ukraine.

Existing problems have provoked the study aim to clarify the organizational and pedagogical foundations of the modern schoolchildren's legal education in Ukraine at the national, regional and institutional levels. However achieving this goal requires a complex of general scientific and specific scientific methods use. The study of legal education phenomenon is considered as a systematic and targeted activity of relevant authorities, educational establishments and a personality, the complex of educational measures and cognitive activity process in the aspect of legal knowledge assimilation, skills acquisition of their practical application within formation of a democratic legal state.

To provide the youth's legal education it is suggested the implementation of appropriate organizational and pedagogical foundations of the investigated phenomenon at the national, regional and institutional levels. Moreover, at the national level the following activities are envisaged: the integration of intellectual and organizational state efforts and relevant social structures for the teachers' development of historical pedagogy and foreign experience of youth's legal education; increasing efforts of Ukraininan pedagogical society in the international and grant programs participation, the content of which is the citizens' legal education; facilitatation of Ukrainian scientific-practical conferences, seminars, and other

events organization and realization; creation of a single national online network "The schoolchildren's legal education of Ukraine"; intensification of native secondary schools and centres, associations, clinics, and similar legal areas relations. Regional level of the process organization of schoolchildren's legal education in the native secondary educational establishments should include the following activities: supporting the partnership of interagency coordination and methodological council of the district justice departments and secondary educational establishments in the aspect of legal activity; regional programmes and projects development for creating provider centres of the younger generation legal education. Institutional level of schoolchildren's legal education ensuring includes the following activities: the coach-training preparation and implementation "Schoolchildren's legal education: compliance with the society needs"; introduction of the special course "Legal education: I need it!" in the youth's general educational process. However promising is the diagnostic tools development for the levels formation of the schoolchildren's legal subject competence in secondary educational establishments.

Key words: *legal education organizational and pedagogical foundations, schoolchildren, secondary education, secondary educational establishment, legal education process organization.*

УДК 37 (477)"195/199"

Оксана Кравчук
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини
ORCID ID 0000-0001-6502-5856
DOI 10.24139/2312-5993/2017.02/214-225

ЛИПЕЦЬКИЙ ДОСВІД У НОВАТОРСЬКОМУ РУСІ В УКРАЇНІ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ ст.

У статті проаналізовано липецький досвід в історії новаторського руху в Україні, який був започаткований у шістдесятих роках минулого століття вчителями та науковцями Липецька. Новаторські пошуки були спрямовані на вдосконалення структури уроку, методів перевірки знань та активізації діяльності учнів. Відмова від подальшого використання надбань липецького досвіду була спричинена не стільки його негативними сторонами, як некваліфікованим упровадженням у шкільну практику. Неупереджена оцінка липецького досвіду дає змогу застосувати його позитивні надбання в нових історичних реаліях та врахувати недоліки, яких треба запобігати на сучасному етапі інтенсивних педагогічних інновацій.

Ключові слова*: липецький досвід, історія педагогіки, новаторство, новаторський рух, педагогічні інновації, упровадження інновацій, урок.*

Постановка проблеми. Сучасний стан у розвиткові педагогіки й освіти можна назвати безперервним пошуком нових методів навчання, інновацій, нововведень, технологій навчання. Зміни освітньої парадигми в сучасний період, зміни акцентів у концепціях навчання і виховання зумовлюють потребу у зверненні до новаторського досвіду в ретроспективі. Минуле й сучасне української освіти об'єднує пошук ефективних шляхів покращення якості освіти, підвищення рівня знань, формування вмінь застосувати їх у майбутній діяльності. Передовий досвід завжди був основою формування професіоналізму вчителів-практиків та джерелом розвитку педагогічної

науки. Тому вважаємо актуальними дослідження, у яких проаналізовано й узагальнено ретроспективний досвід упровадження новацій. Вивчення і осмислення інноваційного досвіду минулих десятиліть дає змогу більш об'єктивно й неупереджено оцінити його позитивні сторони та недоліки, розставити інші акценти, ніж у час його застосування, більш рельєфно окреслити проблеми, пов'язані з упровадженням досвіду, зробити висновки та узагальнення в проекції на сучасну освітню практику, з більшою ймовірністю спрогнозувати наслідки нововведень і окреслити загальні тенденції в динаміці новаторського руху в Україні.

Аналіз актуальних досліджень. У галузі історії педагогіки маємо потужний арсенал наукових праць, статей, монографій, дисертацій, присвячених вивченню новаторства на різних хронологічних зрізах. Серед них чисельно вирізняються праці, де описано новаторські концепції В. Сухомлинського (Н. Дічек, О. Сухомлинська); О. Захаренка (О. Біда, С. Захаренко, А. Кузьмінський, Д. І. Пащенко), І. Г. Ткаченка (Н. Калініченко, М. Садовий, О. Трифонова), А. Макаренка (А. Бойко, В. Грицак), комбінована система організації навчально-виховного процесу М. Гузика (М. Антонець, К. Баханов, Н. Гузик, Л. Онищук), систему інтенсивного навчання педагога-новатора В. Шаталова (Л. Бондар, В. Чорний).

Явище педагогічного новаторства охоплює широке поле інноваційної діяльності. В історії вітчизняного новаторства шістдесятих років відомим був так званий *липецький досвід*, спрямований на вдосконалення уроку як головної організаційної форми навчального процесу. У перші роки запровадження липецький досвід активно пропагували та рекомендували до широкого застосування, його оцінювали як нововведення, спрямоване не на окремі покращення, а на систему прийомів і методів, що зумовлюють підвищення якості знань [9, 20]. Після кількох років інтенсивного використання відбулося згасання активності названого досвіду, і в сучасних дослідженнях здебільшого тільки констатують факт його існування й називають у переліку нововведень в історії шкільництва. Наприклад, А. Кузьмінський у навчальному посібнику описує технологію й техніку шкільного уроку [7, 34], Л. Савич згадує липецький досвід в аспекті аналізу методичних праць О. Біляєва [14], Л. Шило перераховує напрями новаторства в царині організації навчально-виховного процесу на уроці [17, 145], Н. О. Соколова розглядає висвітлення питань структури уроку в педагогічних журналах 60-х років XX століття [15].

Мета статті – описати липецький досвід як факт в історії новаторського руху і простежити на конкретному матеріалі специфіку застосування новацій в українській шкільній практиці.

Методи дослідження: реалізація завдань дослідження дала змогу застосувати такі методи: аналіз історико-педагогічної літератури, історико-педагогічний аналіз, метод узагальнення й систематизації.

Виклад основного матеріалу. Загальновідомо, що після 1953 р. у країні відбулися зміни в економічній та політичній ситуації. «Демократичне потепління» після XX з'їзду КПРС, послаблення ідеологічного насильства і жорстких авторитарних традицій управління в усіх сферах сприяло й розкріпаченню педагогічної думки, розгортанню новаторського пошуку в педагогіці. Одним із важливих векторів спрямування творчої активності педагогів стали пошуки способів удосконалення уроку, його ефективності та результативності. Розгортання новаторського руху саме в напрямі вдосконалення уроку розпочалося після публікації в жовтні 1959 року в науковому журналі «Народное образование» статті завідувача кафедри педагогіки і психології Липецького педагогічного інституту К. О. Москаленка [11]. Ідеї, висловлені вченим, знайшли передусім втілення в роботі вчителів м. Липецька, про що свідчать тогочасні публікації в періодиці. Дописувачі зазначали, що вчителі липецьких шкіл першими здійснили спробу ліквідувати суперечності між застарілою структурою уроку й новими завданнями навчання та запропонували нові варті уваги варіанти організації навчально-виховного процесу [3, 2]. Дослідники висловлюють суголосну думку про те, що вчителі-новатори відмовилися від трафаретного, стандартного членування уроку на ізольовані етапи, об'єднали роботу, спрямовану на формування нових знань, із удосконаленням методів перевірки засвоєних. Прикметною рисою липецького досвіду стало вдосконалення форм контролю знань учнів. Традиційним для тогочасної школи було відведення значної частини уроку для перевірки знань шляхом опитування учня. Саме цей етап уроку був найменш продуктивним і не давав можливості дітям проявляти пізнавальну активність: усі учні класу були тільки пасивними слухачами відповідей окремих школярів.

Узагальнення липецького досвіду знаходить відображення у збірнику праць, який включав і статті, що раніше були опубліковані в періодиці. Звернемо увагу, що сутність липецького досвіду оцінено в передмові до збірника як новаторський [9, 2]. Збірник відкривають матеріали виступу тогочасного заступника міністра Російської Республіки, що свідчить про підтримку та ініціювання масового впровадження цього методу «згори». У виступі на конференції заступник міністра зазначив, що досвід підтримали партійні організації та органи народної освіти. Посадовець вважає неприйнятними традиційні методи навчання, бо вони гальмують навчальну функцію вчителя і стають причиною пасивності та низької працездатності школяра, а найголовнішою позитивною рисою липецького досвіду визначає те, що він надав можливості для індивідуального підходу, вияву індивідуальних нахилів, здібностей, таланту учня й перенесення навчального навантаження саме на урок [4, 4, 5, 8]. Липецький досвід став стимулом до перегляду багатьох дидактичних положень. Цінним був акцент на тому, що пошуки нових форм уроку розцінювалися як процес неперервної педагогічної

творчості [9, 11]. Оцінюючи липецький досвід, учені стверджували, що липецькі вчителі сміливо пішли на «злам» традиційного чотирьохелементного уроку, який не давав можливості вчителю використати різноманітні форми й методи навчання, одні з перших зуміли усунути протиріччя між застарілою структурою уроку і новими завданнями навчання. Педагоги, які стояли біля витоків методу наголошували, шо вони прагнули відшукати внутрішні резерви уроку, а щоб їх задіяти треба розрізнені етапи уроку поєднати в єдиний процес. Передусім відмовилися від опитування й перевірки знань як окремої самостійної структури уроку, засвоєння та виявлення знань перетворилося на єдиний процес, акценти були перенесені на закріплення матеріалу, формування вмінь і навичок, застосування знань, вивчення нової теми відбувалося в поєднанні з повторенням пройденого, зменшився обсяг домашніх завдань. Педагоги стверджували, що процес навчання, який за своєю природою потребує чималих затрат фізичних та розумових сил, перетворювався на природний поступальний рух саморозвитку особистості дитини, у дітей з'явилася самомотивація, позбавлена учительського й батьківського тиску [9, 15]. Липецький досвід увійшов в історію запровадженням поурочного балу, який учень утримував не за окрему цілісну відповідь, а був підсумком всієї діяльності на уроці. Переваги вбачали в тому, що поурочний бал кваліфікувався як більш повноцінний показник рівня знань, бо включав знання теорії, правильність виконання вправ на уроці, був підсумком засвоєних раніше й отриманих на уроці знань [9, 35].

Нова організація уроку потребувала нових методів навчання, стали застосовувати коментовані вправи, різноманітні види самостійних і творчих завдань [9, 13, 14]. Липецький досвід спонукав до перегляду звичних дидактичних положень. Було актуалізовано принцип наочності, який став наскрізним в організації уроку липецьких учителів та забезпечував зв'язок навчального матеріалу з життям [4, 6].

Упровадження липецького досвіду відбувалося шляхом безпосереднього ознайомлення з роботою вчителів-засновників досвіду. Воно набуло, за словами сучасника, характеру паломництва [9, 10]. Переймати досвід до Липецька їздили з багатьох радянських республік, включаючи й Україну. У матеріалах про липецький досвід подано відомості про те, що до Липецька приїхала група зі 100 вчителів із Закарпаття, яка відвідала 460 уроків у різних учителів. У газеті «Закарпатська правда» від 24 травня 1962 року були оприлюднені висновки, зроблені українськими педагогами, і чітко виокремлені ними принципи, за якими відбувалася перебудова навчального процесу відповідно до липецького досвіду. У цій самій газеті було опубліковано списки учителів Закарпаття, які успішно працюють за прикладом липецького досвіду [9, 11, 13], липецький досвід ще до початку масового впровадження використовували вчителі м. Києва,

Харкова [2, 86]. Обговорення липецького досвіду відбулося в Міністерстві освіти УРСР, у Науково-дослідному інституті педагогіки, на республіканській науково-практичній конференції, присвяченій поліпшенню викладання російської мови у школах України (жовтень 1961 р.), на Київській міській науково-практичній конференції про побудову уроку (1962 р.) [1, 3].

Міністерство освіти України та керівництво Науково-дослідного Інституту педагогіки дало доручення ознайомитись із цим досвідом українським педагогам. До Липецька поїхала делегація, у складі якої був відомий науковець, завідувач відділу методики мови НДПІ УРСР О. Біляєв, який особисто ознайомився з новаторським методом побудови уроку. О. Біляєв вважав, що досвід нової організації уроку, запропонований липецькими вчителями, заслуговує на серйозну увагу. Свої висновки й аналіз роботи липецьких учителів учений висвітлив у журналі «Українська мова і література в школі». Позитивним і вартим наслідування вважав раціональну витрату часу на уроці, удосконалену методику перевірки домашніх завдань, застосування різних методів про поясненні нового матеріалу, які були більш економними й вивільняли час для тренувальних вправ, схвально відгукувався про використання наочності. Методист детально проаналізував сутність і спосіб проведення коментованого письма, указав на його відмінності від звичайного попереджувального диктанту [2, 86]. Згодом почалося масове впровадження липецького досвіду в шкільну практику України. Наприклад, у матеріалах з історії Кіровоградського (нині Кропивницький) обласного інституту післядипломної педагогічної освіти знаходимо відомості, що в 1963 році обласними міжрайонними і районними семінарами було охоплено 8504 вчителя. При підготовці та проведенні семінарів головні акценти були зроблені на вивчення і творче використання досвіду липецьких учителів. З метою пропаганди досвіду на курсах і семінарах методисти інституту виступали з лекціями на теми: «Досвід вчителів Липецької області по перебудові уроку» [10].

Оприлюднені матеріали обговорення липецького досвіду дають уявлення про проблеми його впровадження. Як і будь-яке нововведення, липецький досвід мав недоліки. Слабкою стороною досвіду ставало нестримне прагнення досягти на уроці виконання якомога більшої кількості вправ, саме цей показник ставав мірилом ефективності уроку. Збільшення обсягу виконаних вправ досягалася часто за рахунок якості, траплялося, що роботи виконувалися формально, неналежно були оформлені, з великою кількістю мовних помилок. Тому треба було виробити адекватні критерії доцільної кількості пропонованих вправ. Іншим недоліком стало те, що було невиправдано перебільшено переваги окремих вправ. До цього списку потрапили вправи з коментуванням. Їхня користь полягала в активізації розумових процесів, необхідності згадувати й застосовувати правила, співвідносити з конкретним матеріалом. У школярів розвивалося логічне

мислення, уміння коротко і швидко обґрунтовувати думку, проте активно цей процес відбувався саме в того учня, який коментував, інші в цей час могли бути пасивними слухачами і не слідкувати за його ходом думки. Крім того, і в самого коментувальника здебільшого було задіяно «ситуативне мислення коротких інстанцій». Тогочасні педагоги вважали, що доцільно використовувати різні вправи, проте на практиці склалося так, що активно стали впроваджувати саме коментовані [9, 18–19].

Мусимо констатувати, що позитивні ідеї, що пропагувалися липецькими вчителями, наштовхнулися на перешкоди, пов'язані також зі способами та обставинами впровадження цього досвіду у шкільну практику. Не було дотримано рекомендацій із застосування здобутків досвіду. Так, заступник міністра освіти Росії зауважив, що досвід треба ретельно вивчити, проаналізувати й запроваджувати, ураховуючи місцеві умови та власний досвід [4, 7]. Суголосно висловлювались і українські вчені, обговорюючи липецький досвід. Завідувач відділу методики мови НДПІ УРСР О. М. Біляєв наголошував: «…варто нагадати, що липецький метод існує не для того, щоб ганити і зневажати все краще, набуте практикою вчителів інших міст і творчою думкою наших методистів, а для того, щоб збуджувати цю думку, гнучко й доречно користуватися вже відомими прийомами й шукати нових. Немає підстав відмовлятися від старого тільки тому, що воно старе, заради будь-якого нового, а з нового треба брати краще. Не можна користуватися липецьким досвідом сліпо, без риску загубити все, зібране іншими, потрібно збагачувати його творчими знахідками, своєю видумкою, ініціативою. Слід пам'ятати, що головне в липецькому досвіді – творчість, а творчість повинна безупинно розвиватися, удосконалюватися. Застосовувати досвід липецьких учителів треба з обов'язковим урахуванням особливостей школи, класу, учнів [1, 6].

Однак спостерігаємо існування тенденції до нав'язування досвіду, форсування його, що й стало однією з причин неуспішного впровадження та нівеляції того раціонального, що в цьому досвіді було. Часто виникала ситуація, коли липецький досвід розглядався як самодостатній, тільки як єдино можливий спосіб перебудови уроку поза зв'язком із іншими виявами творчого пошуку вчителів [9, 20]. Цей факт констатував К. О. Москаленко, один із засновників цього методу, і зауважив, що деякі інспектори та директори шкіл, які самі не розібрались у сутності нових підходів до перебудови уроку, вимагають беззастережно його впроваджувати адміністративними методами [9, 39]. Про це говорить і журналіст, висвітлюючи здобутки й проблеми нововведення і переконує, що саме адміністративно-бюрократичний метод поширення досвіду, стає на заваді його успішного втілення та викликає спротив у вчителів. Працівники освіти впадають в «административный восторг», керівники різних рівнів скликають наради, використовують різні способи тиску на вчителя, що викликає

роздратування, перевтому, байдужість [8, 74]. Підтвердженням невмілого керівництва з використання досягнень липецького досвіду слугує фрагмент із праці В. О. Сухомлинського, де він переказує свій діалог з учителем: «Нещодавно я зустрів учителя із сусіднього району. Питаю: «Чим ви живете?». «У нас лютує липецький досвід, – відповів він. – Якщо у тебе на уроці директор або інспектор не побачив жодного липецького методу – то начувайся». Зустрічаюсь із цим учителем через півтора року. «Липецький досвід, – говорить, – пережили. Прийшла нова біда – технічні засоби навчання. Та нічого, – не журиться вчитель, – пережили липецький досвід, переживемо і технічні засоби» [16, 11–12].

При обговоренні й визнанні позитивних результатів цього досвіду звучали застереження про неприпустимість механічного копіювання досвіду, перенесенням його зовнішніх прийомів. Можемо спостерегти неналежну увагу до недоліків липецького досвіду. Окремі вчителі вважали нововведення неперспективними. Учені наполягали на необхідності глибокого аналізу того, що є позитивним і може бути використано кожним учителем, а також ураховувати й негативні сторони, розгледіти внутрішні пружини, що приводять у рух організований по-новому процес [9, 12]. Таке саме застереження, яке постало з реальної практики, висловлюють і українські вчені. Науковці-методисти зауважили, що все нове й передове, що з'являється в теорії і практиці навчання та виховання учнів не можна механічно переносити в будь-яку школу без урахування конкретних умов. Інакше нові прийоми і форми роботи перероджуються в шаблон і замість того, щоб сприяти педагогічному процесу, тільки шкодять справі: «Деякі вчителі засвоїли букву, а не дух творчості липецьких учителів. Вони за липецький досвід, проти всього, що не входить в це поняття в їх особистому уявленні про нього. У такому разі виганяється все «не липецьке» [1, 3, 5].

Унаслідок механічного перенесення липецький досвід, багатий на інноваційні ідеї, став асоціюватися тільки з поурочним балом та коментованими вправами, що зводило нанівець справжню сутність досвіду. Це визнають українські вчені-педагоги: «Навіть при умові використання досвіду липецьких учителів можна все-ж працювати не по-новому. Засвоївши «ази» липецького досвіду, деякі вчителі починають будувати на них усі уроки, зловживають надмірним уведенням коментованих вправ. Зовні такі уроки проводяться по-липецьки, а проходять нудно, зв'язують ініціативу дітей» [1, 5].

Механічне перенесення досвіду, неусвідомлення його дидактичної сутності ставало причиною того, що вчителі не сприймали нововведень. Це констатували в перші роки після впровадження. «На адресу нового методу проведення уроків доводиться чути різні, навіть протилежні висловлювання, часом зовсім необґрунтовані й нігілістичні. Завдають шкоди також різні перекручення липецького методу, чим багаті малокваліфіковані доповіді.

При цьому буває, що доповідач сам як слід не розібрався в липецькому методі, багато що зрозумів по-своєму, що потім видає за липецьке. Усе це дезорієнтує вчителя, приводить до невдач» [1, 4]. Копіювання зовнішніх ознак і поверхове розуміння сутності призвело до компроментації досвіду, на що непоодиноко вказують педагоги. Порівняймо висловлювання О. М. Бєляєва і В. О. Сухомлинського: «Наприкінці учитель зрозумів, що досить таки ефективний вид роботи був скомпроментований» [1, 5] і «Ось воно зло нашої педагогічної діяльності. Механічне пересадження досвіду компроментує і сам досвід, і ті зерна педагогічної теорії, що з нього народжуються. Замість того, щоб розібратися, що необхідно для застосування й розвитку ідеї досвіду, учителі і директор роблять поспішний висновок, що досвід не годиться» [16, 11]. Названі чинники зумовили швидку відмову від застосування липецького досвіду. В інтерв'ю з науковцем про використання новаторських методів у школі вчитель згадує: «Хвилею пройшов «липецький метод», і бригадний, і проблемне навчання» [12, 68].

Проте після тривалого періоду забуття липецького досвіду спостерігаємо повернення зацікавленості ним. Наприклад, білоруський педагог Л. О. Козинець робить спробу оцінити липецький досвід із позиції сучасності і кваліфікує його як досвід інноваційного типу, якому властиві науковий пошук, реалізація й рефлексація нововведень, та переконує в можливості застосування липецького досвіду в нових історичних реаліях та здатності вирішити чимало проблем сучасної педагогіки [5, 7; 6].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. В історії новаторського руху в Україні помітне місце займав липецький досвід, спрямований на вдосконалення структури уроку, методики оцінювання знань учнів, раціональне використання часу на уроці. Оцінюючи цей досвід з позиції сучасності, можемо констатувати, що він був за сутністю новаторським, у ньому було багато раціонального і вартого впровадження. Відмова від подальшого використання надбань липецького досвіду була спричинена не так його негативними сторонами, як особливостями впровадження в шкільну практику. Помітно адміністративне нав'язування аналізованого досвіду, недостатнє розуміння й перекручування запропонованих методик, ігнорування інших творчих ініціатив заради липецького досвіду. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в більш детальному вивченні специфіки впровадження різноманітних нововведень у шкільну практику в другій половині ХХ ст. та виявлення тенденцій, які сприяють і заважають успішному впровадженню інновацій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бєляєв О. М. За творче використання липецького досвіду [учителів] / О. М. Бєляєв, І. І. Ярмак // Українська мова і література в школі. – 1963. – № 5. – С. 3–10.

2. Бєляєв О. М. Про досвід раціональної організації уроку в школах Липецької області / О. М. Бєляєв // Українська мова і література в школі. – 1962. – № 3. – С. 83–86.

3. Воробьев Г. В. Так проводят уроки липецкие учителя / Г. В. Воробьев // Приложение к журналу «Народное образование». – 1962. – № 2. – С. 1–16.

4. Кашин Н. П. Липецкому опыту – широкую дорогу в школу / Н. П. Кашин // Липецкий опыт рациональной организации урока : сб. ст. / под ред. М. А. Данилова и др. ; сост. Г. В. Воробьев, З. И. Романовская. – М. : Учпедгиз, 1963. – С. 3–8.

5. Козинец Л. А. Взгляд на липецкий опыт с позиции инновационной педагогіки : новое в организации урока : педагогическая сущность липецкого опыта / Л. А. Козинец // Народная асвета : штомесячны навукова-педагагічны часопіс. – 2013. – № 3.– С. 3–7.

6. Козинец Л. А. Педагогическое наследие Константина Александровича Москаленко: у истоков липецкого опыта : организационная и методическая перестройка урока в 60-х гг. XX века / Л. А. Козинец // Народная асвета : штомесячны навукова-педагагічны часопіс. – 2013. – № 1. – С. 77–82.

7. Кузьмінський А. І. Технологія і техніка шкільного уроку : навч. посібник / А. І. Кузьмінський, С. В. Омельяненко. – К. : Знання, 2010. – 335 с.

8. Левшин Л. А. За новаторство в школьной пратике и педагогической науке / Л. А. Левшин // Липецкий опыт рациональной организации урока : сб. ст. / под ред. М. А. Данилова и др. ; сост. Г. В. Воробьев, З. И. Романовская. – М. : Учпедгиз, 1963. – С. 50–76.

9. Липецкий опыт рациональной организации урока : сб. ст. / под ред. М. А. Данилова и др. ; сост. Г. В. Воробьев, З. И. Романовская. – М. : Учпедгиз, 1963. – 221 с.

10. Матеріали Комунального закладу «Кіровоградський інститут післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://koippo.kr.ua/1960-1969.

11. Москаленко К. Как должен строиться урок? / К. Москаленко // Народное образование. – 1959. – № 10.– С. 64–71.

12. Неживий О. І. Щедрість серця – дітям (штрихи до портрета Ю. І. Павленка) / О. І. Неживий, П. М. Шевченко // Українська мова і література в школі. –1989. – № 9. – С. 66–71.

13. Пономарев И. А. Новый опыт – в каждую школу / И. А. Пономарев // Липецкий опыт рациональной организации урока : сб. ст. / под ред. М. А. Данилова и др. ; сост. Г. В. Воробьев, З. И. Романовская. – М. : Учпедгиз, 1963. – С. 41–50.

14. Савич Л. П. Вивчення й використання передового педагогічного досвіду у світлі праць О. М. Біляєва / Л. П. Савич // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка. – 2012. – № 1. – С. 29–34.

15. Соколова Н. О. Питання структури уроку в педагогічних журналах 60-х років XX ст. / Н. О. Соколова // Педагогіка та психологія : збірник наукових праць. – Харків : Національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди, 2010. – Вип. 36. – С. 115–120.

16. Сухомлинський В. Йти вперед / Василь Сухомлинський // Освіта. – 2004. – 24–31 грудня. – С. 6–7.

17. Шило Л. В. Нестандартний урок як ефективна форма організації вивчення мови молодшими школярами / Л. В. Шило // Молодий вчений. – 2014. – № 5. – С. 145–148.

REFERENCES

1. Beliaiev, O. M. (1962). Pro dosvid ratsionalnoi orhanizatsii uroku v shkolah Lypetskoi oblasti [On the experience of a rational lesson organization in schools of Lypetsk region]. *Ukrainska mova i litaratura v shkoli, 3,* 83–86.

2. Beliaiev, O. M., Yarmak, I. I. (1963). Za tvorche vykorystannia lypetskoho dosvidu [uchyteliv] [In favor of the use of Lypetsk experience [teachers']]. *Ukrainska mova i literatura v shkoli, 5,* 3–10.

3. Vorobiov, H. V. (1962). Tak provodiat uroki lipetskiie uchitelia [This is how Lipetsk teachers conduct lessons]. *Prilozheniie k zhurnalu "Narodnoie obrazovaniie", 2,* 1–16.

4. Kashin, N. P. (1963). Lipetskomu opytu – shyrokuiu dorohu v shkolu [Lipetsk experience deserves wider use in school]. In M. A. Danilov (Ed.), *Lipetskii opyt orhanizatsii uroka*, (pp. 3–8). Moskva: Uchpedhiz.

5. Kozinets, L. A. (2013). Vzhliad na lipetskii opyt s pozitsii innovatsionnoi pedahohiki: novoie v orhanizatsii uroka: pedahohicheskaia sushchnost lipetskoho opyta [A look at Lipetsk experience in view of innovative pedagogics: novelty in a lesson organization: pedagogical contents of Lipetsk experience]. *Narodna asveta, 3,* 3–7.

6. Kozinets, L. A. (2013a). Pedahohicheskoie naslediie Konstantina Aleksandrovicha Moskalenko: U istokov lipetskoho opyta: orhanizatsionnaia i metodicheskaia perestroika uroka v 60-kh hodah XX veka [Pedagogical legacy of Konstantin Aleksandrovich Moskalenko: at the beginning of Lipetsk experience: an organizational and methodological reconstruction of a lesson in the 60-ies of the XX century]. *Narodnaia asvita, 1,* 77–82.

7. Kuzmynskyi, A. I., Omelianenko, S. V. (2010). *Tekhnolohiia i tekhnika shkilnoho uroku [Technology and technique of a school lesson]*. Kyiv : Znannia.

8. Danilova, M. A. (Ed.) (1963). *Lipetskii opyt ratsionalnoi orhanizatsii uroka [Lipetsk experience of a rational lesson organization]*. Moskva: Uchpedhiz.

9. Levshin, L. A. (1963). Za novatorstvo v shkolnoi praktike i pedahohicheskoi nauke [In favor of innovation in school practice and pedagogical science]. In M. A. Danilov (Ed.), *Lipetskii opyt orhanizatsii uroka*, (pp. 50–76). Moskva: Uchpedhiz.

10. *Materialy Komunalnoho zakladu "Kirovohradskyi oblasnyi instytut pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity imeni Vasylia Sukhomlynskoho" [Materials of Communal institution "Kirovohrad regional institute of post-diploma pedagogical education named after Vasyl Sukhomlynskyi"]*. Retrieved from: http://koippo.kr.ua/1960-1969.

11. Moskalenko, K. (1959). Kak dolzhen stroitsia urok? [How to plan a lesson?]. *Narodnoie obrazovaniie, 10,* 64–71.

12. Nezhyvyi, O. I., Shevchenko, P. M. (1989). Shchedrist sertsia – ditiam (shtrykhy do portreta Yu. I. Pavlenka) [Heart generosity is for children (glimpses to the portrait of Yu. I. Pavlenko)]. *Ukrainska mova i literatura v shkoli, 9,* 66–71.

13. Ponomarev, I. A. (1963) Novyi opyt – v kazhduiu shkolu [New experience – to each school]. In M. A. Danilov (Ed.), *Lipetskii opyt orhanizatsii uroka*, (pp. 41–50). Moskva: Uchpedhiz.

14. Savych, L. P. (2012). Vyvchennia i vykorystannia peredovoho pedahohichnoho dosvidu u svitli prats O. M. Beliaieva [Study and use of innovatory pedagogical experience in the light of O. M. Biliaiev's works]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Seriia: Pedahohika, 1,* 29–34.

15. Sokolova, N. O. (2010) Pytannia struktury uroku v pedahohichnykh zhurnalakh 60-h rokiv XX st. [The issue of a lesson structure in the pedagogical journals in the 60-ies of the XX century]. *Pedahohika ta psycholohiia, 36,* 115–120.

16. Sukhomlynskyi, V. (2004). Ity vpered [To go forward]. *Osvita, 24–31 December,* 6–7.

17. Shylo, L. V. (2014). Nestandartnyi urok yak efertyvna forma orhanizatsii vyvchennia movy molodshymy shkoliaramy [A non-standard lesson as an effective form of the organization of learning language by junior school children]. *Molodyi vchenyi, 5,* 145–148.

РЕЗЮМЕ

Кравчук Оксана. Липецкий опыт в новаторском движении в Украине во второй половине XX в.

В статье анализируется липецкий опыт в новаторском движении в Украине, который был разработан в шестидесятые годы прошлого века учителями и учеными г. Липецка. Новаторские искания были направленны на усовершенствование структуры урока, методов контроля знаний и активизации учебной деятельности учеников. Причиной отказа от дальнейшего использования достижений липецкого опыта стали не столько отрицательные черты, сколько неквалифицированное внедрение в школьную практику. Объективная оценка липецкого опыта дает возможность использовать его положительные достижения в новых исторических реалиях и учитывать недостатки, которые нужно предупреждать на современном этапе интенсивных педагогических инноваций.

Ключевые слова: *липецкий опыт, история педагогики, новаторство, новаторское движение, педагогические инновации, внедрение инноваций, урок.*

SUMMARY

Kravchuk Oksana. Lypetsk experience in the innovation movement in Ukraine in the second half of the XX century.

Lypetsk experience in the history of the innovation movement in Ukraine was analyzed in this paper. Lypetsk experience was initiated in the sixties of the previous century by the school teachers of Lypetsk city under the supervision of the department of pedagogics and psychology of Lypetsk pedagogical institute. This experience was popularized in Ukrainian school education. From the contemporary point of view, we can state it was innovatory by itself; it contained a lot of rational and relevant things worth being introduced. Innovatory search was aimed at improving a lesson as a main organizational form of an educational process; teachers-innovators did not use a stereotyped, standard structure of a lesson with its isolated stages, any longer; instead, they combined the work directed towards the formation of new knowledge and improvement of the checking methods of the learned material. New teaching methods contributed to the application of an individual approach, the identification of a student's individual skills, abilities and talents, the transfer of the educational focus at the lesson. Lypets experience for wider use was most actively propagated and recommended in the first years of its introduction. The introduction of Lypetsk experience/method was done through learning the work of teachers-founders of the method itself. Ukrainian teachers and researchers kept going to Lypetsk to study the method. The discussion of the method took place in the Ministry of education of UkrSSR, in the Research institute of pedagogics (RIP). O. Biliaiev, the head of the department of language teaching methods of the RIP of UkrSSR, was the member of one of the delegations. He shared his conclusions and work analysis of Lypetsk teachers in journal "The Ukrainian language and literature in school". He considered the following to be positive and worth implementation, namely, rational time use at the lesson, improved technique of checking homework, application of such ways of explaining new material which give more time for training exercises. Lypetsk experience was promoted at the teaching courses and seminars. The refusal to use Lypetsk experience in school practice was explained by the fact that it was introduced by unqualified teachers rather than by its negative sides. The studied material confirm that this experience was administratively enforced and mechanically copied without taking into consideration specific aspects of teachers' and students' staff of a particular school, insufficient understanding and improper use of the suggested teaching methods, ignoring other creative initiatives for the sake of Lypetsk experience. Objective evaluation of Lypetsk experience makes it possible to use positive achievements of Lypetsk experience in new historical reality and to

consider the imperfections which have to be removed at the current stage of intensive pedagogical innovations.

Key words: *Lypetsk experience, history of pedagogics, innovation, innovation movement, pedagogic innovations, innovation introduction, lesson.*

УДК 37.015.31:17.022.1(477)«19/20»

Катерина Кучина
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького
ORCID ID 0000-0002-7945-2602
DOI 10.24139/2312-5993/2017.02/225-238

КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ ІДЕЙ ВИХОВАННЯ МОРАЛЬНОЇ ОСОБИСТОСТІ В АСПЕКТІ МОДЕРНІЗАЦІЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ УКРАЇНИ КІНЦЯ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ

Метою статті є здійснення теоретичного аналізу ідей виховання моральної особистості кінця ХХ – початку ХХІ століття. Методи дослідження – аналіз, синтез, систематизація та опис процесу розвитку ідеї морального виховання крізь призму освітніх парадигм. Результати дослідження полягають у виокремленні перспективних педагогічних ідей виховання моральної особистості для впровадження у вітчизняний освітній простір з урахуванням нового контексту й нових умов. Практичне значення результатів полягає в інтегруванні перспективних освітніх ідей для сучасної педагогіки. Перспективами наукових розвідок є з'ясування шляхів упровадження вітчизняних перспективних педагогічних ідей виховання моральної особистості.

Ключові слова*: модернізація, реформація, концепції, моральне виховання, радянська школа, комуністична мораль, національне виховання, гуманістичне виховання, комунарське і комуністичне виховання.*

Introduction. In the beginning of the new century in the realia of transitional society, which are characterized by complicated, contradictory and even opposed tendencies, Ukrainian education experiences the period of formation and national consolidation of civilized values, modernization and post-modernization structuring. The significant factor of cultural progress in the sphere of education, guarantee of further improvement of education, is pedagogical heritage and cultural potential of nation.

Social-economic changes in society, strengthening of statehood of Ukraine, is entering to global community is impossible without modernization of national system of education. Despite enormous number of scientific publications on the topical issues of education, directions of education modernization require further analysis. The majority of educational problems that should be solved in our country have at the same time global character. Naturally that UNESCO announced XXI century a century of education, because it suggests crisis in education in the whole world and necessity of finding the way out of it.

Spheres of education and science are producers of new ideas; they propose new directions of further development of society. Polysemy of interpretations of the notions and ideas that concern development of

education show the position of different social groups that are interested in realization in practice of certain views on education. «Every social group, – emphasize American philosophers E. Harnett and M. Naish, – by their theorists proposes and demands to build its concept of education, in which reflects its understanding of good and evil, justice, freedom, modern social processes and moral and valuable citizen as a main aim of education» [4].

Analysis of relevant research. Questions of modernization of Ukrainian system of education attract attention of many national researchers: V. Andrushchenko, S. Dovhyi, H. Kalinicheva, L. Kramarenko, V. Kremen, V. Lytvyn, V. Luhovyi, V. Molodychenko, L. Novikova, V. Shynkaruk. Specialists use the notions "reformation" that means change of something with the help of reforms, transformation, reformation, and "modernization" that means change, improvement according to modern demands. Researcers propose the following main vectors of modernization of the system of education of Ukraine: change in the system of legislative and legal regulation of the system of education according to the demands of standards and certificating, implementation into the educational process the latest achievements of education and science, national system of qualifications and its correspondence with qualifications of European ones. One of the conditions of modernization is taking into account positive achievements of national experience. In the document "The main directions of scientific researchers from pedagogy and psychology of Ukraine" (1993) it is noted: "comprehension of progressive ideas of the past from the point of view of the present time is a necessary premise of detailed understanding by researches of new problems that appeared in front of pedagogical science and practice in connection with formation of a national system of education» [8, 5–34].

The aim of the article is theoretical analysis of conceptual ideas of the moral personality upbringing at the end of the XX – the beginning of the XXI century.

Results. In pedagogical science the notion "concept" is interpreted ambiguously. Generally recognized are the following definitions: concept is a system of views, ideas, principles that direct a pedagogical process towards achievement of certain global aims on the conceptual basis. Under pedagogical concept we understand a combination of general statements or system of views on understanding of the essence, content, methods and organization of educational process and also peculiarities of educational activity of subjects during its realization. S. Honcharenko in Ukrainian pedagogical dictionary points out that concept (from Latin Conceptio) means unity or system that is why the author interprets the pedagogical concept as a "system of views on this or that pedagogical phenomena, process, way of understanding, interpretation of same pedagogical phenomena, event; leading idea of pedagogical theory" [5].

The most famous in pedagogy are didactic concepts. First the most wide known was created more than 400 years ago by J. Komenskyi. In traditional system the main role plays teaching (activity of a teacher), in pedacentric – learning (activity of a pupil); modern didactic system consists of interconnected activity of a teacher and a student. According to Ukrainian researches a great amount of pedagogical theories, systems, concepts, each of which has its advantages, requires understanding of new constructions that should be modernized.

In the frames of our research valuable are the studies of conceptual questions of education in the Soviet Union of such famous theorists of didactics as Y. Babanskyi, M. Danylov, I. Lerner, V. Kraievskym, M. Skatkin, M. Sorokin; pedagogues and psychologists – O. Arseniev, B. Yesipov, L. Zankov; Ukrainian scientists – A. Aleksiuk, H. Kostiuk, V. Onyshchuk, V. Pomahaiba, I. Fedorenko, S. Chavdarov. From the early 60-ies began revival of the national pedagogical thought; traditional methods of education were criticized in journals, the ideas of education of a person, capable of creative activity, were highlighted. Intensification of pedagogical researches favored IV session of Council from coordination of scientific work in the sphere of pedagogical science (1971) that defined the main directions of scientific-pedagogical researches for the next 5 years.

In the middle of 60-s the problem pedagogical laboratories were created that gave preferences to didactic concept. According to works of H. Kostiuk, O. Leontiev, S. Rubinshtein, H. Shchukina, Ukrainian researches investigated cognitive activity as an aim of education, as a condition of effectiveness of educational process, as a technological tool. This work was continued by A. Zilbershtein, V. Lozova, I. Fedorenko in the 70–80-ies. The analysis of principle researches of the 60–70-ies of the XX century showed that didactic direction was the leading one, and it proves once more the priority of knowledge approaches.

Some time later the number of different notions in the titles of scientific researches increased. Works appeared that were dedicated to spiritual and creative development of pupils. It is very important that the titles pointed out a new situation in science: deviation from standard ways of solving educational tasks; spreading the idea of pedagogical collaboration, pedagogical creative work etc. Nevertheless the theory of education because of the tight connection with ideology was a more conservative and inertial branch comparing with other branches of pedagogy.

Before 80-ies on the stage of development of national methods the main tendency in target, content, procedural foundations of moral education was a social-oriented concept, that declared the idea of necessity of moral qualities upbringing, defined outer behavioral displays of the personality and didn’t highlight inner architectonics of the task of moral education; very limited pointed out of system-structural bounds between the components of education; didn’t provide with the possibilities for definition of criteria and levels of moral upbringing. Popular became the tendencies and directions of systemic approach

towards practical-oriented technologies, complex and optimization approaches, and concepts of social-pedagogical and educational systems.

Educational work was based on the concept of communist education that was based on the statements of the CPSU programme that was decreed on XXII congress of CPSU, in which for the first time in soviet history the necessity of communist moral of the universal content was declared. Political apparatus of CPSU through a system of education made an ideological influence on school, society: aim and context of education were formed according to the position of the state and industry but not a personality. Schools used mostly authoritarian methods and forms of education. Within class-party concept disseminated totalitarianism, so called "barrack-like education", purposeful work on social selection with the aim of "growing" new kind of people – homo sovetikus, people without their own "I", obedient doers, builders of communism [17].

Despite this, as emphasizes O. Sukhomlynska, in the middle of the 50-ies in school "began to sink unprogrammed values and guidelines that didn't correspond to party, official ones but corresponded to the needs of a child and a teacher and pedagogical process in general". It manifested itself in brightest way in 60-ies in activity of V. Sukhomlynskyi [12].

The main idea of the concept of education in soviet school was a statement that all mental qualities of the personality are gained that means that they were formed and developed during lifetime in a process of interaction of organism with environment. Soviet scientists relied on the Marxist statement about social nature of a human that didn't connect with genetic programme, but they pointed out at the social heredity that was habitual only to people. These ideas united representatives of a socio-oriented concept of education. Utopianism and inefficiency of communist project of formation of a "new human" manifested itself in ignoring the genetic factors and a nature of a human, ideological and ultra-social trend and proclamation of managing of transformation, formation of the personality. Society didn't share views about genetic determination of moral-ethical qualities of a human, proposed, for example, by V. Ephroimson [3].

The direction of researches was influenced by educational reforms of the 60–80-ies of the XX century that were extensive and caused percent-mania, formalities, decrease of the level of knowledge. Scientists didn't create a general work about education of a moral personality in the context of programmes and concepts. More widespread were didactic researches.

So, in the second half of the XX century in soviet school formed and realized the concept of communist education that fully reflected the ideas of that time society; it was based on the theoretical works of creators (N. Krupska, A. Lunacharskyi, F. Dzerzhynskyi); announced authoritarianism, discipline, ideology (Marxist-leninist doctrine and principles of communist moral); proclaimed the task of education the communism builder, versatile harmonious

development; defined the priorities of social interests, rating of collective. The task of school and society was to develop a harmonious person of a new social type, loyal to CPSU that corresponded to the moral code of a builder of communism [17].

The following reforms after 80-s were directed to overcome drawbacks, refuse from "encyclopedic knowledge", work out new programmes that focused on the development of thinking, abilities of a pupil. Soviet school couldn't solve these tasks because of the underestimation of past, rejection of world experience, ideology. The attempts to make a national system of education were considered as bourgeois-democratic, national-directed democratic projects of construction of school education were excluded from educational space; the positive pedagogical achievements of Ukrainian school of the 20-ies were graded; the educational contra-reform of the 30–50-ies was characterized as successful, its results were exaggerated, but some of them were real: increasing the number of schools, pupils, providing a basis for transition to the general 8 years system of education, etc. Rethinking the ideas of education of children and youth supposed glorifying the soviet system of education. The achievements of educational practice of schools in the context of glorification of CPSU were referred the following tendencies: centralization in management of the system of education, regulation of teachers' activity, unification, ideology, russification, sovietisation of educational process, formalization of the content of education, etc.

Due to researches of L. Borysova, I. Konnikova, F. Shapiro and other pedagogues appeared and spreaded concept of communard education [16] that from the activity, social-oriented, creative cooperation point of view announced the aim of education of a person, creator, humanist, member of collective that cared about others. Eventually theoretical approaches of I. Ivanov were supplemented with new elements, detailed and tested in the system of education. The main ideas of the concept are the following: variable-programmed approach towards work, dialectical unity of tasks of socialization, social autonomy, activity of the person combined with collectivism, social hardening.

The analysis of communard movement showed that its base was organization of life of children and youth that were united by romanticism, active work, group creative works. The elements of such cooperation are still positive, traditionally with some changes are used in children summer camps and centers, it should be mentioned, that they are very pointful during organization of summer rest.

It is interesting, that scientists before 90-ies intensified the research of problems of young people upbringing, it testified, perhaps, about searching new approaches. During this time the subject-master and context of research extended, the main tendencies became intensification of attention towards ecology, patriotic education. Happening decline of functional approach towards

education is very slow. Strengthening of new ideas even after significant social improvements was very slow, domination of communist concept of upbringing (ideological direction, believe in omnipotence of education, orientation at standard approaches, etc.), that for a long time didn't diverge to the past. One of the most important peculiarities of development of the ideas of education in the 90-ies was a proof of the system of national education.

Taking into consideration the fact that socio-oriented concept revealed social aspect and social mechanisms of moral relations and was restricted by formal-logical constructions about the unity of aim, content and processual basis without proof of integrity of educational process, during post-soviet period on the stage of reinterpretation of scientific approaches scientists focused on development of personal-oriented concepts of moral education.

Representatives of personal-oriented concepts – scientists V. Korotov, B. Lykhachov, L. Ruvinskyi, G. Shchedrovytskyi, A. Kochetov, I. Kharlamov accentuated their attention on the research of psychological structure of the personality that made it possible to define the content and mechanisms of formation of morality, revealing the sense of moral education as integrative process of formation of the qualities of the personality, taking into account that personality is not only a social but also a psychological creation, a system of qualities, an integral structure that actively interacts with society. Personal-oriented education has ancient history and a couple of other names: humanistic pedagogy, existentialism, neopragmatism, neoprogressivism, free education (USA, Europe, 70-ies), pedagogy of cooperation (SU, 80-ies).

Personal-oriented concept stipulates: complex influence on the spheres of personality; interaction and continuity in educational process and work; unity of target, content and procedural foundations of moral upbringing. According to this, both social and personal approaches are proved enough and contextually revealed more than half a century ago they are complementary. If social approach has opposition between declared principle of personal-oriented education and inability of its realization within stereotypes of activity concept, personal approach allows elaborating theoretical basis of the concept of personality-oriented education and solving its practical problems.

Among significant number of theoretical concepts of personal-oriented education we can distinguish the following:

– psychological-didactic concept of I. Yakymanska that considers the process of education as individually significant activity of a particular pupil, in which he realizes his subjective experience and outlines possibilities of occurrence and work of inner mechanisms of development that are created by a pupil in the process of learning and independent cognitive work (for example, the way of learning, way of self-realization) [15];

– systemic-role concept of N. Talanchuk, who points out that education should be systemic-role as every person objectively belongs to that social group,

where it lives and has some social role. Education must help to prepare a person to perform a social role: in family – son, daughter, mother, father; in collective – working, economic, organizing, pedagogical, communicative; in society – patriotic, political, legal; in world – intersocial, geosocial; in «I»-sphere – learning, self-education, creativity, needs and etc. [11];

– personality-oriented concept of education of I. Bondarevska provides in pre-school and junior age to ensure a child's health, develop his/her natural abilities, moral strength, aesthetic feelings, needs in activity, mastering elementary experience of communication with people, nature, art; in teenager age creates ground to begin a process of cultural self-identification; entering into the world of national culture, its understanding, agreement with culture, gaining the position of a cultural person; in senior school age updates the process of spiritual-moral atomization of the personality, physical and moral self-perfection, entering into social life, life self-determination, social-psychological adaptation [11];

– concept of the personality-oriented education of V. Sierykov, which is based on the theory of personality, which points out there that the nature of the personality is revealed in the ability to choose certain position, to control own behavior and activity and the basis is creation of conditions for valuable display and development of personal functions of subjects of educational process [10];

– concept of developmental education of V. Davydov and D. Elkonin that proved the importance of junior school age for the development of a child and exposed that traditional elementary education didn't provide valuable development of majority of junior pupils because it is directed at training and fastening mental functions which appeared and began to develop in pre-school age [2]. Authors pointed out that upbringing function rised from content, forms and methods of education, it was realized through communication of a teacher with a pupil, realization of upbringing function supposed the analysis and selection of educational material from the point of view of its educational potential. We think that these approaches underestimate education.

First fundamental experimental researches of the new system that were based on hypothesis of L. Vyhotskyi about the connection of processes of education and development began in the 60-ies. Scientists F. Bodanskyi and V. Riepkin in Kharkiv in the beginning of the 60-ies opened experimental class on developmental education and the work of inculcation into pedagogical practice of this kind of education was made on the basis of Ukrainian school [9].

The tendency of the 80-ies became a creative initiative of pedagogues, reformation of school "from below". This method was used by the following teachers: S. Amonashvili, V. Shatalov, I. Ilin, S. Lysenkova, M. Shchetynin, I. Volkov, T. Honcharova, P. Yerdniiev and others. They were united by the ideas of humanization of educational process that later were used in "pedagogy of cooperation". In the new concepts of the personality-oriented education the

attention is accentuated on humanistic direction of education, subjectiveness of the qualities of the personality, interconnection of interiorization and personalization, development of individual-personal abilities, skills.

We think that mentioned concepts were suitable in pedagogical reality, because for soviet times social-oriented concept was logical and appropriate as it revealed social mechanisms, influences, pedagogical forms and methods, and in post-soviet time it became possible to make structural-genetic connection between components of the process of moral education that unites need-motivation, intellectual-feeling and behavioral spheres of the personality.

The basis for all following approaches was the concept of humanistic education of V. Sukomlynskyi [13]. In conditions of soviet school the author investigated the spiritual world of the personality, his/her moral values. The humanistic views of the pedagogue were nor apprehended by some representatives of official pedagogy; works of O. Sukhomlynskyi were criticized (L. Hordin, V. Korotov, V. Kumarin, B. Lykhachev) and pedagogue-innovator was blamed for the sermon of "abstract humanism".

Modern scientists M. Boryshevskyi, I. Ziaziun, M. Stelmakhovych, O. Sukhomlynska and others emphasize on the educational potential of the national idea, art, culture and propose to build educational process on national values. "From formation in 1991 Ukrainian state, – writes O. Sukhomlynska, – began the development of new education, one of the tasks of which was to form national valuable orientations, national consciousness and self-consciousness as a value … New content of new Ukrainian school was aimed to form by children a sense of patriotism, citizenship, state ideology" [12].

According to the conclusions of O. Adamenko, who asserts about 2 stages of development of the theory of education of new humanistic and democratic-oriented national concept of education [1, 39–42], we can add that positive and promising tendency of the 90-ies is appearance of ground works on the problem of spiritual education that is connected with the rejection of functional approach in education and wrack of communist education.

We like the idea of O. Vyshnevskyi, who points out the definiteness of conceptual approaches towards education and gives variants of strategies of education: Christian-idealistic, antichristian-idealistic, pragmatic. The author proves that "the basis of morality can be only faith in God. It makes moral instructions imperative character". At the same time a scientist raises a question about such notions as faith, Christianity, religion, church and their place in the concept of modern Ukrainian education [14, 3–5].

Promising is the idea of M. Yevtukh about the necessity of concentration of efforts of church and school on the basis of common to mankind values but because of imperfect laws and indetermination of correlation of religious and secular such concentration is not a mass phenomenon. Nevertheless it is possible to put such ideas in practice if there are laws. The example of

implementation of ideas that are aimed at self-realization of the personality and development of his/her moral-spiritual components, is school of M. Huzyk that is based on humanistic paradigm, where the leading conceptual basis is personality-oriented education [6, 2–5].

Modern concepts of moral personality upbringing combine the ideas of education as integral progress of the personality development, motivation-moral sphere, fundamental knowledge, spiritual culture and are based on the cultural-anthropological model of self-growing personality. The basis of education is correlation of possibilities of own "I" and society demands. Leading are the ideas of anthropological approach towards organization of education that outline new demands – a modern person should rely on humanistic basis of non-classical rationality and understanding of ambiguity of human existence.

In a search of the most efficient systems of education in interaction between countries and integration Ukrainian system of education should preserve national originality. But since 90-ies the crisis in education has deepened as there is no common national concept of education. Today the most famous concepts are: complete approach that supposes creation of a new educational model that ensures seizing competences; concept of problem education that ensures a possibility of creative participation of students in the process of learning new knowledge, formation of cognitive interests and creative thinking; synergetic concept that is based on the idea of formation of personal structure of human consciousness as a source and mechanisms of self-organized activity. The idea of primary role of personal structures of consciousness in formation of experience of self-organization arose in pedagogy from phenomenological and synergetic researches of complex systems (R. Barantsev, T. Kniazieva, I. Pryhozhyn, H. Khaken, S. Sheveliova and others) and now is based on synergetic interpretation of phenomenon of self-realization that is ability of a system for self-reformation into a new quality. Something similar is phenomenological concept of education. The main idea of such education is understanding, empathy, cooperation, pedagogical support of personality. Teacher is becoming a phenomenologist of new type of education. Especially relevant are views of Y. Bondarevska, M. Talanchuk and other pedagogues-scientists. They proved cultural concept of education and aim of education as a revival of human culture and morality.

Despite negative tendencies of education development in Ukraine, in the first half of the 90-ies there were positive results that gave push for further development of education. That is first of all: humanization of educational process; orientation of conceptual principles on common to mankind values; gradual consolidation of Ukrainian language in the sphere of education, expansion of learning national culture; giving freedom to pedagogical creativity; making the range of education institutions more various in order to

take into account interests of children and real needs of society; coming of pedagogical science on the level of systemic development.

The beginning of a stage of reformation of Ukrainian education is 1991 that is characterized by innovative approaches towards educational process in education institutions and development of modern technologies of education, reformation of economics and management. The concept of national education has the main aim of formation of young people on the basis of national idea and to adopt achievements of culture of different nations, entrancing to social-cultural space, preserving Ukrainian national identity, to pay attention not only to education of children but also to their health [7].

The main tasks of national concepts of national education, taking into account cultural-historical experience of own and others nations, are not only to overcome the crisis of educational system but also to reform substantially, to make it corresponding to the highest world standards. Conceptual rethinking of the main tasks of national education convinced us that democratization, humanization is impossible without revival of national cultural-historical, folk pedagogical education tradition.

Scientists began in a new way to understand pedagogical phenomena, events, personnels, and discoveries in the end of the previous period, to reveal problems of national education. Among the tendencies of development of pedagogical thought dominated the following ones: idea of formation of a creative, hard-working personality, development of his/her individual abilities and talents, proving conditions of its self-realization, creating ground for development of abilities, formation an ability for self-education, using new pedagogical information technologies, appearance of searching-investigation approach that was considered as necessary condition for development of the personality.

A well-known among scientists and experts is a concept of education of national originality, national directed education, and concept of education of practical socialized personality (I. Bondarevska); concepts of education of independent personality, independent choose of vital activity, created in the beginning of the XX century by S. Shatskyi, which has found its extension today (O. Leontieva, M. Balaban). Widespread is a concept of education as a process of formation relations of the person and world (I. Zymnia); concept of physical and valeological education (L. Tatarnikova). From the end of the XX century well-known is a concept of civil education (A. Reznik). In post-soviet space was successful in the practice a concept of education of children in social organization (I. Chekurnykh, M. Rozhkov, V. Volkov, S. Teterskyi). We cannot but mention a well-known concept of systemic building of educational process (V. Karakovskyi, L. Novikova, N. Selivanova). And a successful concept that proved itself with a time is a concept of cooperation (S. Soloveichyk).

So, the main tendencies of development of education since 90-s were: to develop an idea of national education; argumentation of conceptual

approaches towards education that can solve problems of self-realization and self-determination; appearance of innovative tendencies and scientific supply of different kind of education institutions. Innovative process in development of pedagogy, creativity of pedagogues is connected with humanistic philosophical ideology, on which the theory of education is based. The priority of national policy of education is a personality-oriented approach, conceptual basis of which is similar to ideas of free education.

Conclusions. New educational strategies reflect new views on education: tendency of ideological-political influence that was popular in the end of the the XX century is in the past; education became first of all cultural-historical value; gradually knowledge approaches are changed by educational; the main became subject-subject relations; the main principal orientations instead of classical formal general "harmonious development of the personality" became cultural growth and development of the personality; priorities are common to mankind values with orientation on national culture. The main characteristics that differ old educational models from present ones are: deideologization of education – independence from political doctrine, ideology and political pressure, personal orientation of education – dependence of goals, content and methods from needs and interest of pupils, democracy and humanism in relations between a teacher and a pupil.

Modern concepts of education are based on the new scientific grounds, reflect new views on education as a cultural-historical value, priority in social education. That certifies the strengthening of philosophical-anthropological approaches, new understanding of guidelines of education that correspond to traditions of Ukrainian spiritual culture.

ЛІТЕРАТУРА

1. Адаменко О. Особливості і тенденції розвитку педагогічної науки в Україні у другій половині ХХ ст. / О. Адаменко, В. Курило // Рідна школа. – 2012. – № 4–5. – С. 39–42.

2. Вишневський О. І. Система вартостей і стратегія виховання / О. І. Вишневський // Цінності освіти і виховання : науково-методичний збірник / [за заг. ред. О. В. Сухомлинської]. – К., 1997. – С. 37–39.

3. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 374 с.

4. Гузик Н. П. Философско-мировоззренческие педагогические основы инновационной личностно-ориентированной педагогической системы Н. П. Гузика / Н. П. Гузик // Управління школою. – 2013. – № 13–15 (385–387). – С. 2–5.

5. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : ИНТОР, 1996. – 544 с.

6. Иванов И. П. Методика коммунарского воспитания / И. П. Иванов. – Москва : Педагогика, 1990. – 208 с.

7. Концепція національного виховання // Рідна школа. – 1995. – № 6. – С. 18–25.

8. Материалы XXV съезда Коммунистической партии Советского Союза // Стенографический отчет. – М. : Политиздат, 1977. – 256 с.

9. Основні напрями наукових досліджень з педагогіки і психології України // Педагогіка і психологія. – 1994. – № 1. – С. 5–33.

10. Репкин В. В. Развивающее обучение : теория и практика / В. В. Репкин, Н. В. Репкина. – Томск : «Пеленг», 1997. – 288 с.

11. Сериков В. В. Личностно ориентированное образование : поиск новой парадигмы : монография / В. В. Сериков. – М., 1998. – 289 с.

12. Степанов Е.Н. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания / Е. Н. Степанов, Л. М. Лузина. – М. : ТЦ Сфера, 2008. – 224 с.

13. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. шк., 1977. – Т. 2 : Формування комуністичних переконань молодого покоління. Як виховати справжню людину. Сто порад учителеві. – К. : Рад. шк., 1976. – 661 с.

14. Цінності освіти і виховання : [наук.-метод. зб. / за заг. ред. О. В. Сухомлинської, ред. П. Р. Ігнатенка, Р. П. Скульського ; упор. О. М. Павліченко]. – К. : АПН України, Центр інформації та документації Ради Європи в Україні, 1997. – 224 с.

15. Эфроимсон В. П. Педагогическая генетика. Родословная альтруизма / В. П. Эфроимсон. – М. : Тайдекс Ко, 2003. – 240 с.

16. Якиманська І. С. Особистісно-орієнтоване навчання в сучасній школі / І. С. Якиманська. – М. : Вересень, 1996. – 96 с.

17. Education and Society Today / [red. by A. Hartnett and M. Naish]. – London ; New York : Falmer Press, 1986. – IX. – 220 s.

REFERENCES

1. Adamenko, O., Kurylo, V. (2012). Osoblyvosti i tendentsii rozvytku pedahohichnoi nauky v Ukraini u druhii polovyni XX st [Features and tendencies of the development of pedagogical science in Ukraine in the second half of the twentieth century]. *Ridna shkola, 4–5,* 39–42.

2. Davydov, V. (1996). *Teoriia razvivaiushcheho obucheniia [The theory of developing education].* Moskva: «Intor».

3. Efroimson, V. (2003). *Pedahohicheskaia henetika. Rodoslovnaia altruizma [Pedagogical genetics. Genesis of altruism].* Moskva: Taideks Ko.

4. Hartnett, A., Naish, M. (Ed.). (1986). *Education and Society Today*. London; New York: Falmer Press, IX.

5. Honcharenko, S. (1997). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian pedagogical dictionary].* Kyiv: Lybid.

6. Huzik, N. (2013). Filosofsko-mirovozzrencheskiie pedahohicheskiie osnovy innovatsionnoi lichnostno-oriientirovannoi pedahohicheskoi sistemy N. P. Huzika [The philosophical and pedagogical foundations of innovative student-centered pedagogical system of N. P. Huzik]. *Upravlinnia shkoloiu, 13–15 (385–387),* 2–5.

7. Kontseptsiia natsionalnoho vykhovannia (1995). [The concept of national education]. *Ridna shkola, 6,* 18–25.

8. Osnovni napriamy naukovykh doslidzhen z pedahohiky i psykholohii Ukrainy *(*1994). [The main directions of scientific researches in pedagogy and psychology of Ukraine]. *Pedahohika i psykholohiia, 1,* 5–34.

9. Repkin, V., Repkina, N. (1997). *Razvivaiushcheie obucheniie: teoriia i praktika [Developing education: theory and practice].* Tomsk: «Pelenh».

10. Serikov, V. (1998). *Lichnostno oriientirovannoie obrazovaniie: poisk novoi paradihmy [The personal approach in education: search of a new paradigm].* Moskva: Zmina.

11. Stepanov, E. (2008). *Pedahohu o sovremennykh podkhodakh i kontseptsiiakh vospitaniia [To the teacher about modern approaches and concepts of education].* Moskva: TTs Sfera.

12. Sukhomlynska, O. (Ed.). (1997). *Tsinnosti osvity i vykhovannia [The values of education and training].* Kyiv: APN Ukrainy, Tsentr informatsii ta dokumentatsii Rady Yevropy v Ukraini.

13. Sukhomlynskyi, V. (1977). *Yak vykhovaty spravzhniu liudynu. Sto porad uchytelevi [How to educate a real human being. One hundred pieces of advice for the teacher].* Kyiv: Radianska shkola.

14. Vyshnevskyi, O. (1997). Systema vartostei i stratehiia vykhovannia [The system of values and education strategy]. *Ridna shkola, 7,* 3–5.

15. Yakymanska, I. (1996). *Osobystisno-oriientovane navchannia v suchasnii shkoli [Personality-oriented education at modern school].* Moskva: Veresen.

16. Ivanov, Y. (1990). *Metodika kommunarskoho vospitaniia [Methods of Communard education].* Moskva: Pedahohika.

17. *XXII siezd KPSS: stenohraficheskii otchet (1962). [The twentieth Congress of the CPSU, stenographic report].* Moskva: Hosudarstvennoie izdatelstvo politicheskoi literatury.

РЕЗЮМЕ

Кучина Екатерина. Концептуализация идей воспитания нравственной личности в аспекте модернизации национальной системы образования Украины конца XX – начала XXI века.

Целью статьи является осуществление теоретического анализа идей воспитания нравственной личности конца XX – начала XXI века. Методы исследования – анализ, синтез, систематизация и описание процесса развития идеи нравственного воспитания через призму образовательных парадигм. Результаты исследования заключаются в выделении перспективных педагогических идей воспитания нравственной личности для внедрения в отечественное образовательное пространство с учетом нового контекста и новых условий. Практическое значение заключается в интегрировании перспективных образовательных идей для современной педагогики. Перспективами научных исследований является выяснение путей внедрения отечественных перспективных педагогических идей воспитания нравственной личности.

***Ключевые слова**: модернизация, реформация, концепции, нравственное воспитание, советская школа, коммунистическая мораль, национальное воспитание, гуманистическое воспитание, коммунарское и коммунистическое воспитание.*

SUMMARY

Kuchina Katerina. Conceptualization of ideas of moral personality upbringing in the aspect of modernization of Ukrainian national system of education at the end of the XX – beginning of the XXI centuries.

On the basis of the analytical review of sources base socio-pedagogical determinants of scientific clearance of the ideas of the moral personality upbringing in the native educational and training concepts and programs of the end of the XX – the beginning of the XXI century are theoretically grounded and actualized for modern education. For the aim of generalization of theoretical ideas and practical experience of the national pedagogical heritage the main approaches to the conceptualization of the idea of moral personality upbringing are identified and realized. The trends and stages of development of the national idea of the moral personality upbringing in the framework of the general theory of education with its description in the format of division into periods in chronological limits survey are described. With the purpose of arrangement and systematizing conceptual ideas about education of the moral person, determination, specialization of perspective educational

ideas was conducted, the logic of their focus was outlined and educational and upbringing concepts of the end of the XX – the beginning of the XXI century are classified according to their public, ideological and pedagogical orientation.

New educational strategies reflect new views on education: tendency of ideological-political influence that was popular in the end of the XX century is in the past; education became first of all cultural-historical value; gradually knowledge approaches are changed by educational; the main became subject-subject relations; the main principal orientations instead of classical formal general "harmonious development of the personality" became cultural growth and development of the personality; priorities are common to mankind values with orientation on national culture. The main characteristics that differ old educational models from present ones are: deideologization of education – independence from political doctrine, ideology and political pressure, personal orientation of education – dependence of goals, content and methods from needs and interest of pupils, democracy and humanism in relations between teacher and pupil. Modern concepts of education are based on the new scientific grounds, reflect new views on education as a cultural-historical value, priority in social education. Perspective pedagogical ideas of the moral personality upbringing, enabling its implementation into the native education under the new conditions are concretized.

Key words: *idea, education, moral, morality, moral personality, moral education, concept, program, socially and personally oriented approaches, communist system of education, national system of education.*

УДК 7.032(38):7.092

Сергій Лазоренко
ORCID ID 0000-0001-6493-8514
Микола Чхайло
ORCID ID 0000-0002-4553-2364
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
Вікторія Романова
ORCID ID 0000-0002-5717-1826
Сумський державний університет
DOI 10.24139/2312-5993/2017.02/238-247

ДАВНЬОГРЕЦЬКА АГОНІСТИКА В МИСТЕЦТВІ

Матеріал статті надає інформацію про змагання й конкурентну боротьбу між античними представниками культури і мистецтва. Одними з головних принципів існування давньогрецької культури були агони. Уся система спортивних змагань, і не тільки, давньої Греції носила назву агоністика – (грец. agonisticos) здатність до боротьби. Стародавні елліни виокремлювали три види суперництва: у спортивних змаганнях, у перегонах квадриг (колісниць) і скачках та в мистецьких конкурсах. Агоністика для греків була головним елементом буття і культури, який надавав можливість реалізувати життєвий потенціал кожного вільного мешканця ойкумени, і в такий спосіб гучно заявити про себе на всю країну, трохи наблизитися до отецьких божеств, на честь яких елліни демонстрували свою майстерність у різних видах атлетики та творчих конкурсах.

Ключові слова: *агоністика, агон, антична Греція, культура, мистецтво, панегерії.*

Постановка проблеми. Уперше на змагальний феномен у мистецтві звернув увагу швейцарський професор, історик європейської культури й

мистецтва Якоб Буркхард і застосував термін «агон» щодо античних батлів між художниками, скульпторами, поетами та ін., у своїй роботі «Історія грецької культури», яка була написана в 1898–1902 роках. Книга вийшла друком через п'ять років після смерті науковця. Це зробили його рідні та учні, які з текстів однойменного лекційного курсу Якоба Буркхарда видали науковий фоліант. Щоб посісти гідне місце серед наукових видань щодо античної грецької культури, буркхардівській «Історії…» ще треба було пережити велику кількість критики. Але робота швейцарського науковця вистояла й зайняла гідне місце серед історичних робіт, які розкривають особливості давньогрецької культури.

В основі давньогрецької і давньоримської агоністики лежить термін «агон» – змагальний елемент, ігри під час релігійних (панегерій) і політичних (у Римі) святкувань. У греків Агон персоніфікувався як змагальний захід. У Олімпії статуя Агону зображала атлета з гантелями в руках. У римлян агони лягли в основу заходів, що отримали назву «Агоналії». Саме останні започаткував другий римський цар Нума Помпілій (715–673 рр. до н.е.). Агоналії проходили декілька разів протягом року з нагоди ушанувань отецьких божеств з римського пантеону. На честь Януса – 9 січня, 20 травня та 10 грудня; 17 березня відбувалися святкові ігри бога війни Марса; 21 травня здійснювалися містерії бога підземного царства – Вейовіса; а 11 грудня – день, коли вшановувалися місцеві божества, покровителі римських міст. Агоналії ще раз підтверджують неабиякий вплив грецької культури на римську і не тільки [2].

Аналіз актуальних досліджень. Принцип змагальності греками й римлянами найкраще все ж таки був реалізований у вигляді спортивних змагань, ідеї ігор, що прославляють богів, ігор, де перемагають найкращі, найталановитіші та найзавзятіші. Про це ми можемо дізнатися з публікацій сучасних науковців Володимира Платонова, Марії Булатової, Сергія Бубки, Володимира Гончаренка, Ігоря Іванія, Оксани Гречанюк та ін.

Але ж агоністичний елемент був лейтмотивом не тільки в атлетиці, він проник в усі сторони грецької і римської культур, ураховуючи театр, музику, освіту, мистецтво та архітектуру. То ж у даній статті ми зробили спробу більш детально надати читачам інформацію про змагання античних філософів, художників, скульпторів, поетів та музикантів.

Метою проведеного наукового пошуку, було узагальнення інформації за результатами аналізу науково-методичної літератури, доповнення й розширення повноти знань про мистецьку і культурну агоністику античної Еллади та її вплив на цивілізації, з якими контактувала тогочасна Греція.

Для досягнення поставленої мети вирішувалися такі задачі:

– з аналізу науково-методичної літератури виокремити обсяг інформації та конкретні відомості про конкурси митців та науковців стародавньої Греції;

– систематизувати виокремлену інформацію в загальний реєстр агоністики античних часів;

– довести вплив давньогрецької культурної агоністики на цивілізації Македонії, Риму та Північного Причорномор'я.

Методи дослідження: аналіз, синтез, порівняння та узагальнення науково-методичної літератури з проблеми дослідження.

Виклад основного матеріалу. Відомий римський історик Пліній Старший, авторитетна думка якого не підлягає сумніву, цікавився, окрім історичних пошуків, особливостями виникнення грецького живопису. У своїй «Природничій історії» автор зберіг для нащадків відомості про перших художників, скульпторів та їхніх покровителів, адже мистецтво вимагає коштів. А головне, що історик описав твори античних майстрів, які надихали на творчість майстрів Римської доби та епохи Ренесансу. Однією з характерних рис тексту 35-ї та 36-ї книг «Історії…» можна вважати опис суперництв між античними майстрами, які змагалися в найменших нюансах тонкощів свого ремесла [1].

Пліній Старший доводить до нашого відома опис «змагального поєдинку», який трапився в Афінах середини V століття до н.е. між двома видатними живописцями часів античної епохи – Зевксидом і Паррасієм. Згідно з Плінієм, Зевксид намалював на стіні будівлі виноградне гроно. І відкривши полотнище, яке затуляло його малюнок, він змусив глядачів приголомшлено зітхнути, настільки зображення було реалістичним, що навіть птахи злетілись склювати виноградні ягоди. Потім Зевксид звернувся до опонента і попрохав Паррасія продемонструвати його шедевр. «Чим ти мене можеш здивувати?», «Скоріше відкривай полотнище!» – промовив Зевксид. «Не можу» – відповів візаві – «Воно в мене намальоване». Так, два великих майстри підтвердили високе власне реноме й продемонстрували відвертість змагального духу. І все ж таки власну поразку визнав Зевксид: «Я зміг обманути очі птахів, а ти – очі живописця» – сказав він Паррасію. Хотілося б також зазначити, що в подальшому процвітанні обох майстрів агон не відіграв негативної ролі. За словами Плінія Старшого, і Зевксид, і Паррасій продовжували творити свої шедеври, незалежно один від одного, адже в кожного з них були свої впливові покровителі, власні замовники, для яких художники малювали картини [1].

Також не менш видовищним і популярним у стародавній Греції виявилося художнє змагання між Апеллесом і Протогеном – двох талановитих живописців IV століття до н.е. Перший із низ народився на острові Кос і був власним художником Олександра Македонського. Другий – працював на острові Родос і присвятив живопису все своє свідоме життя. Відомо, що Протоген весь час працював у власній майстерні й не марнував дорогоцінний час на інші виключення. Художник навіть працював над черговим шедевром під час облоги Родоса македонським правителем

Деметрієм І Поліоректом 305–304 років до н.е. Не облишив він роботу й тоді, коли поряд із його будинком розмістився ворожий загін. «Війни тимчасові, мистецтво вічне» – висловлювався художник. Трапилося так, що саме Апеллес зробив творчість свого конкурента відомим у сприйнятті власних земляків. Апеллес заплатив 50 таланів за декілька робіт Протогена, що на той час становило величезні кошти. І цим самим спонукав мешканців острову по-іншому подивитися на творіння рук їхнього співвітчизника, у яких родосці не вбачали естетики взагалі.

Знайомство між метрами живопису античної Еллади описує прекрасна легенда, яку зберіг для нас Пліній Старший. Коли Апеллес завітав до будинку Протогена, останнього не виявилося вдома. У майстерні він побачив лише дошку для майбутнього шедевру. Апеллес взяв пензля й намалював на дошці тонесеньку лінію. Не дочекавшись власника будинку, художник пішов у своїх справах. Коли повернувся Протоген, то дізнався від служниці, що за його відсутності до майстерні завітав якийсь незнайомець, але хто власне, вона не знала. Зайшовши до власної майстерні і звернувши увагу на дошку, Протоген одразу зрозумів, хто був його гостем. Він поміркував, а потім взяв пензля і провів іншу лінію, іще тоншу, прямісінько на лінії, яку намалював Апеллес. А потім пішов прогулюватися рідним містом. Поки Протоген був відсутнім, до його оселі знову завітав Апеллес і в першу чергу звернув увагу на дошку. А потім взяв пензля і намалював третю лінію, нею він розділив дві попередньо намальовані, причому ця лінія була настільки досконалою і витончена, що могла вважатися, на думку Плінія Старшого, вершиною живописної майстерності. Протоген, прийшовши надвечір додому, виявив нову лінію й визнав, що Апеллес більш майстерніший живописець, аніж він сам. До речі, дошка, на якій змагалися два майстри-художники була знаною в античному світі і вважалася оригінальним артефактом. За інформацією Плінія, довгий час зберігалася у вічному місті, безпосередньо в палаці імператора Тита. І не дивно, що пожежа, яка виникла в палаці, знищила славнозвісну річ, адже вогонь у ті часи знищив величезну кількість історичних артефактів. Того ж самого Зевса Олімпійського, який був персоніфікацією найвеличніших агонів у стародавньому світі в його святилищі [1, 3].

Окрім художніх протистоянь, з історії стародавньої Греції ми дізнаємося і про змагання письменників (поетів і драматургів), хорів, що співали так звану хорову лірику, акторів та ін. Перші Афінські агони серед трагічних поетів пройшов 534 року до н.е. Літературний агон – своєрідне діалогічне змагання між дійовими особами літературного твору, завдяки якому розкривається ідейний зміст еллінської трагедії чи комедії. У якості прикладу можна продемонструвати суперечку між Есхілом та Еврипідом у комедії Арістофана «Жаби» (405 рік до н.е.). Загалом же в комедіях грецьких письменників діалогічне суперництво розпочинається в текстовій частині, яка розпочинається одразу за пародом (хорова пісня в давньогрецькому театрі) й

полягає у спорі дійових осіб, у якому перемагає той герой, який висловлює точку зору автора, суспільну мораль, гуманістичні та патріотичні ідеали тощо. Так, у Арістофана у «Хмарах» (поставлена на великих Діонісіях 423 року до н.е.) вирішується конфлікт між Правдою і Кривдою, в «Осах» (поставлена на Ленеях 422 року до н.е.) – конфлікт між Бделикленом і Філокленом гостро критикує афінську систему судочинства. До речі, Арістофанівські комедії «Оси» і «Попереднє змагання» посіли перше та друге місця, відповідно, на вказаних змаганнях, а комедія «Посли» – поета Левкона – третє. Агон у комедії – це композиційний центр, у який стягується смисловий зміст комедії, що відбиває інтенсивну динамічність і протиріччя життя [1, 3].

Комедія – жанр, доведений давньогрецькими поетами Кратіном, Арістофаном та Евполідом до досконалості. Зазначені поети за своє життя написали велику кількість творів, які неодноразово приносили своїм авторам перемоги на різних мистецьких агонах. Кратін народився та все життя прожив в Афінах. Вперше він переміг на Діонісіях у 450 році до н.е. з комедією «Пляшка». Оригінал цієї комедії не зберігся, проте відомо щодо сюжету твору. В основній частині була представлена суперечка між Комедією та Мефою (Пиятика). Загалом Кратін 6 разів перемагав на Діонісіях. Крім того, Кратін перемагав також на Ленеях. Перший його успіх на цих іграх датований 430 роком до н. е. Сюжети він брав із суспільного життя античних греків, додавав до них критику політичних діячів. Всього Кратін написав 21 комедію. Манеру Крат Арістофан порівнював з бурхливим потоком. Стародавні критики відзначали велику силу сатиричного таланту і вважали спадкоємцем Архілоха.

Евполід народився й прожив усе своє життя в Афінах. Є дані, що вперше він взяв участь в агонах як комедіограф у 429 році або ж 428 році до н.е. Всього він написав 14 комедій і 7 разів здобував першу нагороду на мистецьких конкурсах. Найвідомішими його творами є комедії «Міста», де надавалася шана грецьким містам вірним союзу з Афінами та висміювалися відступники, а також комедія «Деми», де на противагу тогочасним демагогам, для врятування від бід війни визивалися з потойбіччя видатні політичні діячі минулого – Солон, Мільтіад, Арістід та ін. Також Евполід у своїх творах жорстко нападав на Аспазію, дружину Перикла, Клеона, Гіпербола, Алківіада, софістів, Сократа. Деякий час він товаришував із Арістофаном і навіть допомагав йому з комедією «Вершники». Утім через деякий час вони посварилися через якесь літературне питання й почали нападати один на одного у своїх творах [3].

На Ленеях 425 року до н.е. всім трьом майстрам рими прийшлося зустрітися в очному суперництві, у якому переміг Арістофан з комедією «Ахарняни», другу нагороду було присуджено комедії Кратіна «Люди, які потрапили в бурю», третя – комедії Евполіда «Новий місяць».

Змагалися поміж собою і три найвідоміші, найвизначніші трагічні поети класичної Греції Софокл, Есхіл та Еврипід. Коли Софоклу було 16 років, він співав у хорі гімни на честь перемоги греків при Саламіні. Тому в біографіях трьох еллінських трагіків є таке красиве місце: Есхіл при Саламіні бився, Софокл Саламін прославляв, Еврипід – якраз у той час народився. Отже, дитинство і юність Софокла прийшли на той час, коли все було сповнене враженнями від блискучої перемоги на період найвищого розквіту Афінської демократії. 27-річним Софокл переміг Есхіла на Великих Діонісіях, після чого той залишив Афіни й відбув до Сицилії. А в 441 році до н.е. – сам був переможений Еврипідом. Дванадцятьма роками раніше (468 року до н.е.) Софокл уперше взяв участь у театральних святах і здобув перший приз, перевершивши свого великого попередника Есхіла. Змагання двох настільки визначних поетів викликало в публіці живе зацікавлення, з цього моменту й до самої смерті Софокл залишався найпопулярнішим із афінських драматургів: більше 20 разів він ставав у змаганні першим, багато разів другим і ніколи не посідав третього місця (учасників було завжди троє). Не було йому рівних і за обсягом написаного: вважається, що Софоклу належало 123 драми. Софокл мав успіх не тільки як драматург, а й був взагалі популярною особою в Стародавніх Афінах.

Уперше Есхіл-драматург виступив у 500 році до н.е. та лише через 16 років Фортуна всміхнулася йому – він переміг у традиційних змаганнях драматургів на Великих Діонісіях. І шістнадцятирічна робота над собою не минула даремно: Есхіл ще 12 разів посідав перше місце в цих змаганнях.

Є відомості, що Еврипід почав працювати над трагедіями вже у вісімнадцятирічному віці, але в змаганні драматургів він уперше взяв участь лише в 455 році до н.е., коли йому було близько тридцяти років. У цьому змаганні драматург посів лише третє місце. За все життя йому вдалося здобути лише п’ять перемог (останню – посмертно). Еврипід, на відміну від Есхіла та Софокла, сам на сцені не виступав, а також, порушуючи традиції, не писав музику до своїх творів, доручаючи цю справу фахівцям [3].

Не залишили поза увагою мистецькі агони й організатори ігор на честь Зевса в Олімпійському святилищі. З 96-х Ігор (396 року до н.е.) до програми змагань були включені конкурси вісників та сурмачів. Першими олімпійськими чемпіонами в цих видах стали Тімай із Еліди (вісник) та його земляк Катес (сурмач). Як бачимо, давньогрецьке місто Еліда було не тільки центром підготовки видатних атлетів античного світу, воно ще й готувало переможців мусичних (мистецьких) конкурсів для різних змагань давньогрецької агоністики. А найвідомішим сурмачем-олімпіоніком був Геріодор з Мегари, який десять разів приміряв оливковий вінець чемпіона Олімпійських ігор. Його ім’я було знане в усіх полісах метропольної і колоніальної Греції [4, 5].

Багато спортивних змагань стародавніх часів мали у своїй програмі мистецькі агони: Олімпійські ігри, Діонісії, Ленеї, проте родоначальниками конкурсів, які визначали кращих із людей творчих професій були Піфійські (Піфії) ігри в Дельфах. Піфії відбувалися для уславлення Аполлона, бога сонячного світла, гармонії, покровителя мистецтв та муз, бога, який оголошував людям волю самого Зевса-Громовержця. Грецька міфологія пов'язує започаткування агонів із подвигом самого Аполлона, після перемоги бога над змієм Піфоном він з нагоди цього організовує в Дельфах змагання [7]. Згодом до імені Аполлона додається епітет «Піфійський». Офіційної дати перших ігор у Дельфах не існує, VI століття до н.е. вважається початком історії агонів на честь Аполлона. Спочатку Піфії визначали кращого майстра гри на національному грецькому музичному інструменті – кіфарі. А з 590 року до н.е. до зазначеного конкурсу додаються агони співаків під гру флейти, безпосередньо флейтистів, гімнастичні і змагання колісниць. Як саме проходили ігри, розповів нам Аристотель. Піфії тривали від шести до восьми днів і розпочиналися театралізованою постановою, яка відтворювала славетну перемогу Аполлона над змієм. Під час театралізованої вистави у храмі самого бога робилися принесення святкових офір і узливання на вівтар молодого вина. На четвертий день після святкових церемоній розпочиналися безпосередньо змагання. У дельфійському театрі проводилися музичні й театральні агони, а на стадіоні – атлетичні змагання. Програма мистецьких фестивалів охоплювала такі види: гімни богу Аполлону, змагання флейтистів та кіфаристів зі співом та без, театральні й танцювальні агони, виставки-продажі на центральній агорі продукції художників, філософські протистояння. До речі, до Дельф приїздили, щоб взяти участь в агонах сім філософів-мудреців, імена яких були на вустах у всіх жителів тогочасної Еллади і які жили в VII–VI століттях до н.е. Філософи-мудреці викладали свої думки у стислих образних висловах, або гномах. Склад «Семи мудреців» у різних джерелах змінюється, додатково ж він налічує 17 імен у різних комбінаціях. Проте перший список мудреців навів Платон у своєму діалозі «Протагор» (4 столітті до н.е.): Піттак з Мітіліні, що на острові Лесбос, Солон Афінський, Біант Приєнський, Фалес Мілетський, Клеовул з Лінда, що на острові Родос, Місон Хенейський, Хілон зі Спарти. Лише перші чотири філософа зі списку Платона не виключалися з нього жодного разу, комбінації трьох останніх прізвищ весь час змінювалися. Гімни й оди переможцям Дельфійських агонів писав також відомий на всю ойкумену поет Піндар. Піфійські ігри проіснували аж до 394 року н.е. й завершилася їхня історія із забороною культу Аполлона та з закриттям храму в Дельфах.

Слід також зазначити, що греки інтелектуальної і творчої праці не цуралися змагатися і в атлетичних агонах. Також беззаперечним фактом є

дворазове чемпіонство з боротьби на Олімпійських іграх античних часів відомого філософа Платона.

Після експансії греків на береги Понту Евксинського мистецькі агони набувають неабиякої популярності і в полісах-колоніях. В античному театрі міст Північного Причорномор'я література, музика й танці були нероздільні: під час усіх вистав, хор із інструментальним супроводом виконував роль коментатора подій, що відбувалася на сцені. У театрах відбувалися не лише вистави, а й концерти, а за римських часів – ігри гладіаторів. Античні автори згадують, що в Боспорі виступав запрошений з Еллади відомий співак і кіфаред Арістонік. Як і в самій Греції, у містах-колоніях під час різних видовищ, свят, спортивних ігор проводилися агони – художні змагання хорів, музикантів, танцюристів. Наприклад, збереглася згадка про змагання в танцях зі співом на майданах Херсонеса. Під час розкопок на території північнопричорноморських міст було знайдено амфори, якими нагороджували переможців у змаганнях із кулачного бою, бігу та гри на кіфарі. Перераховані вище факти указують на синкретичні зв'язки колоній із метрополією й потужний вплив Еллади на її заморські території [6].

Висновки та перспективи подальших наукових пошуків. Результати наукового пошуку та аналізу науково-методичної літератури дають нам такі результати. Мусичні агони у стародавній Греції починають культивуватися з початку VI століття до н.е. й доволі швидко отримують прописку у програмі агоністичних свят, наприклад, Діонісії, Ленеї, Олімпійські ігри; найбільшої популярності мистецькі конкурси отримали на фестивалях Аполлона в Дельфах. До програми мистецьких конкурсів входили конкурси, у яких визначалися найкращі та найталановитіші музиканти, художники, поети, комедіанти, танцюристи, не стояли осторонь і науковці. Античні філософи через участь у таких змаганнях доводили до людського розуміння свої політичні, соціальні та гуманістичні думки. Тож мистецькі агони за часів розквіту античної агоністики займали особливе місце, нічим не поступаючись атлетичним змаганням, конкуренція між естетикою, культурою та мистецтвом була такою ж видовищною, як і демонстрація сили, швидкості, витривалості, спритності, гнучкості й координації. Мистецькі агони були популярними не тільки в метропольній Греції, їх слава лунала також теренами колонізованих еллінами земель, що підтверджує участь скіфського філософа Анахарсіса у Дельфійських іграх.

Християнська теософія була головною причиною занепаду й занедбання старогрецької агоністики. Але це стосується лише однієї її дефініції – атлетичних змагань. Мистецькі агони продовжували ще довго жити у творах відомих художників та скульпторів середньовіччя. Культ античної тілесності, як основний мотив творчості давньогрецьких майстрів, продовжив своє життя у скульптурах Мікеланджело Буонарроті, Джованні

Лоренцо Берніні, Огюста Родена, Антоніо Канови; картинах Мікеланджело да Караваджо, Рафаеля Санті, П'єтро да Кортона, Пітера Пауля Рубенса та ін.

Перспективою подальшого наукового пошуку має стати впровадження одержаної інформації про мистецькі агони античної Еллади до лекційного курсу навчальних дисципліни «Олімпійський спорт» та «Філософія спорту».

ЛІТЕРАТУРА

1. Античная философия : Энциклопедический словарь. – М. : Прогресс-Традиция, 2008. – 896 с.

2. Гаспаров М. Л. Занимательная Греция : Рассказы о древнегреческой культуре / М. Л. Гаспаров. – М. : Новое литературное обозрение, 2000. – 384 с.

3. Культурное наследие Древней Греции и Олимпийские игры / М. М. Булатова, С. Н. Бубка. – К. : Олимп.л-ра, 2012. – 408 с. – ил.

4. Куринной И. И. Игры угодные богам / И. И. Куринной. – М. : Астрель : АСТ ; Владимир: ВКТ, 2010. – 318 с.

5. Олимпийский спорт : в 2 т. / В. Н. Платонов, М. М. Булатова, С. Н. Бубка [и др.] ; под общ. ред. В. Н. Платонова. – К. : Олимп.л-ра, 2009. – Т. 1. – 736 с. : ил. – Библиогр. : С. 730–735.

6. Скржинська М. В. Античні свята в містах Північного Причорномор'я / Марина Скржинська. – К. : Наш час, 2011. – 303 с. : іл. – (Невідома Україна). – Бібліогр. : С. 299–301.

7. Словник античної міфології / уклад. І. Я. Козовик, О. Д. Пономарів ; вступ. стаття А. О. Білецького ; відп. ред. А. О. Білецький. – 2-е вид. – К. : Наук, думка, 1989. – 240 с.

REFERENCES

1. *Antichnaia filosofiia: Entsiklopedicheskii slovar [Ancient philosophy: Encyclopedic dictionary]* (2008). M.: Prohress-Traditsiia.

2. Hasparov, M. L. (2000). *Zanimatelnaia Hretsiia: Rasskazy o drevnehrecheskoi kulture [Entertaining Greece: the Stories of the ancient Greek culture].* M.: Novoie literaturnoie obozreniie.

3. Bulatova, M. M., Bubka, S. N. (Eds.) (2012). *Kulturnoie naslediie Drevnei Hretsii i Olimpiiskiie ihry [Cultural heritage of Ancient Greece and the Olympics].* K.: Olymp. l-ra.

4. Kurinnoi, Y. Y. (2010). *Ihry uhodnyie boham [Games pleasing to the gods].* M.: Astrel: AST; Vladimir: VKT.

5. Platonov, V. N., Bulatova, M. M., Bubka S. N. (Eds.) (2009). Olimpiiskii *sport [Olympic sports].* T. 1. K.: Olymp. l-ra.

6. Skrzhynska, M. V. (2011). *Antychni sviata v mistakh Pivnichnoho Prychornomoria [Antique festivals in the cities of the Northern black sea].* K.: Nash chas. (Nevidoma Ukraina).

7. Biletskyi, A. O. (Ed.) (1989). *Slovnyk antychnoi mifolohii [Dictionary of classical mythology]*. K.: Nauk. dumka.

РЕЗЮМЕ

Лазоренко Сергей, Чхайло Николай, Романова Виктория. Древнегреческая агонистика в искусстве.

Материал статьи представляет информацию о соревнованиях и конкурентной борьбе между античными представителями культуры и искусства. Одними из главных принципов существования древнегреческой культуры были агоны. Вся система спортивных соревнований, и не только, древней Греции носила название агонистика – (греч. agonisticos) – способность к борьбе. Древние греки выделяли три вида соперничества: это спортивные (атлетические) соревнования, это гонки квадриг (колесниц) и скачки, и последние – это художественные конкурсы. Агонистика для

греков была главным элементом бытия и культуры, который предоставлял возможность реализовать жизненный потенциал каждого свободного жителя ойкумены, и таким образом громко заявить о себе на всю страну, немного приблизиться к богам-покровителям, в честь которых эллины демонстрировали свое мастерство в различных видах атлетики и творческих конкурсах.

Ключевые слова: *агонистика, агон, античная Греция, культура, искусство, панегерии.*

SUMMARY

Lazorenko Sergii, Chkhailo Mykola, Romanova Viktoriia. Agonistics in ancient Greek art.

The article gives information about the competition between ancient culture and art. One of the main principles of the existence of ancient Greek culture was agony. The whole system of sports competitions, and not only, of ancient Greece was called agonistics (from greek agonisticos) the ability to fight. The ancient Greeks identified three types of competitions: in sports, in racing quadrigas (chariots) and horse races and in art contests. Agonistics for the Greeks was the main element of life and culture, which provided the opportunity to realize the life potential of every free citizen of the world, and in this way to assert themselves all over the country, come closer to the parents deities, in whose honor the Greeks demonstrated their skills in various types of athletics and competitions. Agonistics is a desire for self-claiming victories that would have required the Greeks, constantly and purposefully to train not only physical qualities, but also the skill of the art brush, sculptors the stack and the ability to write outstanding hymns, odes, poems and tragedies.

In other words, competitive activity has been an integral part of the existence of the ancient Greeks; it affected all aspects of Greek life: education, culture, art, architecture, etc.In later history, we celebrate the influence of art Agonistics on the culture of Macedonia, Rome and the Greek colonies of the Northern black sea.

For the first time to the competitive phenomenon in art drew attention Swiss Professor Jakob Burckhardt who applied the term "agon" in relation to antique battle between artists, sculptors, poets and others, in his work "Greek cultural history", written in 1898–1902.

Artistic agony continued for a long time to live in the works of the famous painters and sculptors of the middle ages. The ancient cult of physicality as the main motive of creativity of Greek craftsmen, continued his life in the sculptures of Michelangelo, Giovanni Lorenzo Bernini, Auguste Rodin, Antonio Canova; paintings of Michelangelo da Caravaggio, Raphael, Pietro da Cortona, Peter Paul Rubens and others.

The prospect of further research should be the introduction of the information obtained about the artistic agony of ancient Greece to the lecture course of the disciplines "Olympic sport" and "Philosophy of sport".

Key words: *agonistics, agon, ancient Greeks, culture, art, paneherii.*

УДК 371.372. 002

Ольга Лобова
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С.Макаренка
ORCID ID 0000-0001-7028-043X
DOI 10.24139/2312-5993/2017.02/247-258

ЗМІСТ ЗАГАЛЬНОЇ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ ЯК ФАКТОР ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Метою статті є теоретичне обґрунтування структури й чинників відбору змісту загальної музичної освіти як фактору формування музичної культури

молодших школярів. Методи дослідження – аналіз наукової та навчальної літератури, сучасного музично-освітнього середовища.

Основними елементами змісту музичної освіти молодших школярів визначено: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-теоретичний, діяльнісно-практичний, виховний і розвивальний. Виявлено, що для реалізації культуротворчої функції зміст освіти має бути ретельно відібраний, свідомо спрямований на досягнення мети, особистісно збагачений і розширений щодо компонентного складу.

Перспективи подальших розвідок полягають в аналізі різних форм реалізації змісту загальної музичної освіти молодших школярів.

***Ключові слова**: зміст освіти, загальна музична освіта, структура та елементи змісту, відбір змісту, фактор формування, музична культура, культуротворча функція, молодші школярі.*

Постановка проблеми. Зміст освіти є педагогічною категорією, що значною мірою обумовлює сутність і ефективність функціонування освітніх систем. Від доцільності добору й реалізації навчального змісту, без перебільшення, залежить рівень життєвої та професійної підготовки нових поколінь. Визнання культуротворчих і розвивально-виховних функцій змісту освіти надає підстави розглядати його як провідний чинник формування в навчальній діяльності особистісної, зокрема музичної культури дитини. Разом із тим, мусимо констатувати дефіцит наукових досліджень щодо теоретичного обґрунтування структури та принципів відбору змісту загальної музичної освіти, зокрема стосовно учнів початкової школи.

Аналіз актуальних досліджень. Категорія змісту освіти стала предметом досліджень цілої низки педагогів, починаючи від Я. А. Коменського. Значний внесок у розроблення цього поняття зробили Ю. Бабанський, Б. Гершунський, О. Корсакова, І. Лернер, Ю. Мальований, М. Махмутов, С. Трубачева та ін. Сучасні підходи до добору змісту початкової освіти розкриває О. Савченко, визначаючи основними принципами його реформування гуманітаризацію, диференціацію та інтеграцію. Пріоритетами добору й удосконалення змісту навчання в початковій ланці освіти у працях ученої визначені спрямованість на загальний і різнобічний розвиток дітей та повноцінне оволодіння всіма компонентами навчальної діяльності [5, 44–50]. Наголошується також, що важливе значення для побудови змісту загальної освіти має також полісуб'єктність навчального процесу, що визначається наявністю різних джерел одержання й опрацювання інформації, які складають формальне та неформальне освітнє середовище [7, 6].

Різнобічні проблеми конструювання змісту музичної освіти молодших школярів досліджують Е. Абдуллін, О. Лобова, Л. Масол, О. Ростовський, Л. Хлєбникова, Л. Школяр та інші сучасні педагоги-музиканти.

Мета статті – теоретично обґрунтувати структуру й чинники відбору змісту загальної музичної освіти як фактору формування музичної культури молодших школярів.

Методи дослідження. Для досягнення мети використано методи аналізу наукової та навчальної літератури, сучасного музично-освітнього середовища.

Виклад основного матеріалу. Ґрунтуючись на наукових положеннях і виходячи з мети мистецької освіти школярів, ми розглядаємо зміст загальної музичної освіти як педагогічно адаптовану для учнів систему музичних знань, умінь, навичок і способів музично-творчої діяльності, що спрямована на формування основ музичної культури особистості в єдності її складових: музичної спрямованості, музичної обізнаності, музично-творчої вихованості й розвиненості.

Базуючись на існуючих моделях змісту освіти і враховуючи мистецьку природу предмета «Музичне мистецтво», основними структурними елементами змісту методичної системи формування основ музичної культури молодших школярів і загальної музичної освіти в цілому ми вважаємо: *мотиваційно-ціннісний* – спрямованість змісту на формування інтересу та любові до музики, мотивації навчальної й музично-творчої діяльності, наявність емоціогенних факторів, досвід емоційно-оцінного ставлення учнів до творів мистецтва; *когнітивно-теоретичний* – достатній і необхідний комплекс знань про музичне мистецтво та його взаємозв'язки в ланках: музика – людина; музика – життя; музика – людина – життя; музика – інші види мистецтв тощо; *діяльнісно-практичний* – опанування комплексом умінь і навичок, способів загальнонавчальної й музичної діяльності в її слухацькому, виконавському, композиційному та музикознавчому видах; практика і досвід власних творчих спроб у всіх формах спілкування з мистецтвом; *виховний* – моделювання ситуацій, спрямованих на засвоєння етичних та естетичних норм спілкування з музикою; ознайомлення учнів засобами мистецтва з системою загальнолюдських цінностей і набуття ними відповідного естетичного, емоційного, морального досвіду через зміст музичних, а також окремих літературних і візуальних творів; *розвивальний* – система завдань для розвитку музично-творчих (музичного слуху, чуття ритму, музичного мислення, уяви, артистизму тощо) та загальних (розуму, уваги, пам'яті, мислення, фізичного здоров'я) якостей молодших школярів.

Ці елементи змісту безпосередньо кореспондуються з визначеними нами компонентами музичної культури учня, забезпечуючи передумови для повноцінної реалізації культуротворчої мети загальної музичної освіти.

Зазначимо, що названі складові змісту освіти не існують ізольовано і слід ураховувати можливість їх взаємопроникнення. Наприклад: теоретичний і практичний елементи безпосередньо пов'язані між собою, оскільки «жодну інформацію в галузі мистецтва не можна розкрити без залучення людини до самостійної художньої діяльності» [4, 41]; розвивальний елемент не може існувати відокремлено від теоретичного і

практичного, оскільки розвиток учнів відбувається у процесі здобування знань, умінь і навичок музично-творчої діяльності; мотиваційно-ціннісний і виховний елементи корелюються між собою та з іншими, адже формування оцінних суджень і виховання школярів пронизує всі етапи навчальної діяльності. Так, за свідченням В. Лозової, емоційно-ціннісний елемент змісту освіти знаходить вияв у ставленні особистості до мети пізнавальної діяльності, виконання конкретних завдань, оволодіння засобами діяльності репродуктивного та творчого характеру, до наслідків своєї пізнавальної діяльності, відбиваючи соціальну зрілість і особистісну позицію суб'єкта навчання [2, 104].

На наш погляд, комплексне розроблення та впровадження всіх зазначених змістових елементів сприятиме повноцінній реалізації освітньої, розвивальної та виховної функцій уроку музичного мистецтва. Проте слід мати на увазі, що потенційні змістові можливості музичної освіти набувають ефективності лише за умови доцільності добору й конструювання конкретного навчального змісту, оптимальності його дидактичної обробки та методичного впровадження.

Як відомо, зміст загальної музичної освіти школярів обумовлюється вимогами Державного стандарту і типового навчального плану. Побудований на цій нормативній базі змістовий компонент експериментальної дидактико-методичної системи виявляється у: конкретному змісті музичної освіти молодших школярів, визначеному на основі Державного стандарту початкової загальної освіти й окресленому для вчителя в навчальній програмі «Музичне мистецтво, 1–4 класи»; основному і додатковому змісті загальної музичної освіти, адаптованому та поданому для учнів у навчальних книгах, зокрема підручниках і посібниках (робочих зошитах) з музики; реальному змісті уроку, що ґрунтується на вимогах програми та навчальних книг, проте коригується вчителем відповідно до певних умов навчально-виховного процесу.

Відбір і конструювання змісту загальної музичної освіти молодших школярів у нашому дослідженні зумовлені низкою чинників. Насамперед, наша система спирається на *загальні педагогічні підходи щодо реформування змісту освіти*. У сучасних дослідженнях пріоритетними серед таких тенденцій визначені:

- гуманізація та гуманітаризація змісту, що передбачає посилення уваги до внутрішнього світу людини, створення передумов для розвитку, утвердження самоцінності школяра: «У центрі розробки змісту має бути не «всезнаючий дорослий», а дитина з її можливостями, потребами, інтересами» [6, 225];
- особистісна орієнтованість змісту освіти, де «перевага стала надаватися розвитку самобутності суб'єкта навчально-виховного процесу як «надпредметного» результату... Згідно з цим оволодіння власне

предметним змістом освіти набуло якісно нового смислу – не як самоцілі, а як засобу розвитку внутрішнього світу людини, її власного «Я» [4, 41];

- оновлення фундаментальної складової змісту освіти, що забезпечує її універсальність; посилення практичної спрямованості змісту, формування в дітей загальнокультурних, загальнонавчальних умінь і навичок у всіх освітніх галузях;
- посилення культуротворчої, виховної й розвивальної спрямованості освіти через орієнтованість на формування культури, різнобічне виховання та гармонійний розвиток особистості, спонукання учнів до творчої діяльності, набуття досвіду впродовж життя; розроблення моральних, духовних, естетичних основ змісту освіти в контексті формування загальнолюдських і національних цінностей;
- «розвантаження» учнів (мінімізація знань), адже в доборі змісту «слід керуватися не критерієм максимуму того, що може засвоїти дитина, а тим, наскільки цей зміст сенситивний віковому періоду, які базові потреби він задовольняє, що дає для подальшого розвитку, які можливості для економного використання навчального часу й розумових сил учнів відкриває» [4, 44];
- забезпечення послідовності та наступності побудови навчального змісту між усіма ланками освіти (дошкільною, початковою, основною, старшою школою);
- перехід від інформаційно-знаннєвої до компетентнісної парадигми освіти через: не накопичення готових знань, а опанування прийомів і способів самостійного оволодіння ними; оволодіння дитиною методами наукового пізнання; залучення учня до активної навчально-пізнавальної діяльності; необхідність формування системного уявлення про світ шляхом інтеграції знань; «моделювання об’єкту пізнання з використанням різноманітних знаків, їх перекодування, що пов’язано з розвитком глобальних інформаційних систем і різноманітністю засобів передачі інформації» [1, 15–16] тощо.

Окреслені тенденції безпосередньо впливають на конструювання змісту музичної освіти. Зокрема, на його реформуванні відбиваються стратегічні ідеї гуманізації, гуманітаризації, особистісної орієнтованості навчально-виховного процесу. Так, О. Рудницька наголошувала на необхідності «олюднення знань», передумовою чого є «зміна освітніх ідеалів – формування особистісних якостей суб’єкта, розкриття в навчально-виховному процесі цілісної та гармонійної картини світу, сповненої сенсорних відчуттів, з повноцінним відображенням у ній явищ культури, зокрема художньої» [4, 41]. Перспективи формування особистісного досвіду дослідниця пов’язувала з творчим характером навчання, наголошуючи, що в мистецькій освіті завжди відбувається взаємопроникнення знань і продуктивної активності.

Значущою в контексті шкільної музичної освіти вважаємо ідею полісуб'єктності навчання, адже в процесі формування музичної культури школярів до безпосередньої взаємодії залучаються не лише учень і вчитель, а й підручник, музичний твір, культурне середовище, що оточує дитину тощо. Саме комплексний вплив цих – більш чи менш суттєвих – складових стає провідним фактором музичного становлення особистості.

Підпорядковуючись загальнопедагогічним тенденціям, зміст загальної музичної освіти, разом із тим, зумовлюється *мистецькою специфікою галузі*: домінуванням художніх початків, здатністю безпосередньо впливати на емоційно-психологічний стан людини, національною визначеністю в поєднанні з орієнтацією на світові мистецькі цінності.

У контексті нашого дослідження провідне місце посідає проблема підвищення культуротворчої спрямованості змісту музичної освіти: як максимально використати кожний змістовий елемент для цілісного становлення основ музичної культури молодшого школяра, забезпечення можливостей для формування його музичної спрямованості й обізнаності, музично-творчого розвитку та виховання.

Вельми гостро постає проблема інтеграції змісту мистецької освіти й мистецьких знань, під якою в сучасних працях розуміється «запас знань, умінь, навичок, досвіду музично-педагогічної діяльності, що створений на базі кількох мистецьких дисциплін» [2, 86], «розкриття внутрішньої спорідненості різноманітних мистецьких проявів і перетворень даної художньої форми в іншу художню модальність: кольору – в звук, звуку – в простір, простору – в слова» [3, 25]. За О. Щолоковою, опанування загальнохудожніх знань у різних видах мистецтва як цілісної системи є можливим на основі тяжіння та розвитку специфічних, притаманних йому особливостей [8, 21].

У нашій моделі суттєвого значення набуває інтеграція музики з «суміжними» галузями, насамперед, літературним і візуальними мистецтвами. Безумовно, залучення до уроків музики таких творів збагачує й урізноманітнює навчальну діяльність, створює передумови для зіставлення, порівняння, а отже, більш глибокого розуміння художніх образів, розумового та творчого розвитку школярів. Проте, відкритими в цій галузі лишаються питання щодо кількісних і якісних параметрів використання в процесі музичної освіти літературних і візуальних творів.

Стосовно реалізації міжпредметних зв'язків зауважимо, що для формування музичної культури молодшого школяра важливого значення набуває розширення «культуротворчих джерел» за межі власне уроків музики. Як свідчать опитування вчителів початкових класів, деякі з них залучають музику для проведення уроків читання, малювання, підсилюючи та збагачуючи емоційно-образний вплив літературних і живописних творів,

налаштовуючи учнів на творчу працю тощо. Поширеною є практика використання на уроках музично-рухливих і танцювальних хвилинок.

Аналіз підручників для початкової школи свідчить, що в їхньому змісті також актуалізуються окремі аспекти музичного становлення учнів. Зокрема, у «Читанках» (авт. О. Савченко) представлені прозові та віршовані тексти, які виховують любов до народної пісні, спрямовують увагу школярів на необхідність опанування культурою вокального й інструментального виконавства: «В гурті й пісня в лад іде», «Той ще не музика, хто в дудку дме» А. Григорука, «Материна мова» М. Сингаївського, «Як невдаха виступав» Г. Бойка та ін. Невимушеною природною музичністю просякнуті дитячі оповідання та казки В. Сухомлинського тощо.

Значний внесок у справу музично-культурного зростання молодших школярів роблять і різноманітні форми позаурочної роботи: виховні години, дитячі свята, змагання, конкурси, розваги, які зазвичай проводяться з активним залученням музичних творів у запису чи безпосередньому виконанні учнів.

Актуальною проблемою конструювання змісту музичної освіти постає добір творів для слухання та виконання. Досвід минулого свідчить, що на формуванні музичного репертуару значною мірою відбивалися соціально-політичні запити суспільства. У наш час такі тенденції дещо послабили свої позиції, що зумовило значне розширення ідейно-змістового діапазону та різноманітність музичного матеріалу. Позитивним є те, що наразі в царині вітчизняної дитячої пісні творять немало талановитих авторів (М. Ведмедеря, А. Житкевич, О. Зозуля, Є. Карпенко, А. Мігай, М. Ровенко, О. Янушкевич та ін.), чиї твори написані за покликанням душі й несуть юним слухачам і виконавцям «справжні» цінності й почуття.

Разом із тим, не можна ігнорувати наявність і досить широке розповсюдження музики низького художнього ґатунку, якій не може бути місця у шкільному класі. У таких умовах педагог часто постає перед проблемою вибору критеріїв доцільності використання певного музичного твору. На наш погляд, музичний репертуар шкільних програм і підручників має:

- відповідати вимогам емоційно-образної доступності віку слухачів і вокальним можливостям виконавців (з урахуванням різних рівнів складності);
- вирізнятися художньою цінністю й гуманістичною спрямованістю, мати певний виховний «стрижень», створюючи передумови для різнобічного (духовного, естетичного, морального, патріотичного, громадянського тощо) виховання особистості;
- забезпечувати «розвивальний контекст», зокрема, надаючи можливість упровадження різноманітних додаткових (у тому числі творчих) видів діяльності: інсценування, виконання в ролях, вокальної, ритмічної, пластичної імпровізації тощо;

- гармонійно поєднувати національне та загальнолюдське, формуючи повноцінне уявлення про рідну культуру та водночас віддзеркалюючи часове й «географічне» розмаїття музично-культурного простору;
- містити народні та професійні твори з урахуванням змістової, жанрової та стильової різноманітності, що сприятиме усвідомленню дитиною широти й багатоваріантності музичного мистецтва;
- добиратися з урахуванням емоційної драматургії навчальної теми й уроку – образних подібностей і контрастів, емоційних «підйомів» і «спадів», драматургічних зав'язок та кульмінацій тощо;
- підпорядковуватися календарному або тематичному принципам добору й подання, тобто відповідати певній темі за порою року (часом вивчення) або за змістом і в музичному плані;
- бути особистісно привабливим – цікавим, приємним, захоплюючим для школяра, відповідати його інтересам, смакам, життєвим і естетичним потребам, стаючи частиною дитячого буття не лише на уроці, але й поза шкільним класом.

Серед гострих і неоднозначно вирішуваних проблем загальної музичної освіти – питання про місце музично-теоретичних знань у змісті шкільного навчання музики. Будучи вже тривалий час предметом суперечок фахівців, ця проблема вирішується по-різному: від досить глибокого занурення в «техніку» музичного мистецтва – до повного заперечення вивчення будь-яких елементів нотної грамоти та спеціальних музичних термінів.

На наш погляд, твердження про неприпустимість використання музично-теоретичної термінології й елементів нотної грамоти в загальноосвітніх закладах є безпідставним. Обґрунтуємо цю позицію.

По-перше, на сучасному уроці музики фактично неможливо уникнути ознайомлення з поняттями «нота», «пауза», «реприза», «висота і тривалість звуків», «ритм», «темп», які активно використовуються в процесі вокальної роботи й інших видів музикування, а також під час аналізу музичних творів. По-друге, опанування основних елементів музичної мови та практичне засвоєння провідних музичних понять (музичний звук, мелодія, динаміка, темп, лад, тембр тощо) передбачені державними вимогами до рівня загальноосвітньої підготовки учнів. По-третє, ознайомлення з провідними музичними поняттями в початковій школі є необхідним для успішної реалізації змісту програми з музичного мистецтва для 5–8 класів. Виконання такого завдання в основній школі має бути підготовлене початковою ланкою музичної освіти. По-четверте, у процесі загальної музичної освіти дітям слід надати можливості здобути уявлення про найпопулярніші музичні терміни й символи, відомі будь-якій освіченій людині.

Виходячи з цього, питання про місце музично-теоретичних знань у змісті шкільного навчання має вирішуватися позитивно. Проте, зважаючи на тенденції мінімізації змісту освіти, слід уникати зайвої деталізації та надто глибокого занурення у вивчення такого матеріалу.

Висновки. Отже, зміст загальної музичної освіти визначено як педагогічно адаптовану для учнів систему музичних знань, умінь, навичок і способів музично-творчої діяльності, що спрямована на формування музичної культури особистості в єдності її складових: музичної спрямованості, музичної обізнаності, музично-творчої вихованості й розвиненості.

Основними структурними елементами змісту загальної музичної освіти молодших школярів визначені: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-теоретичний, діяльнісно-практичний, виховний і розвивальний. Оскільки ці елементи змісту освіти безпосередньо кореспондуються з компонентами музичної культури учня, вони мають оптимально забезпечувати передумови для повноцінної реалізації культуротворчої мети загальної музичної освіти. Таким чином, зміст загальної музичної освіти постає одним із провідних факторів формування музичної культури дитини, різнобічного виховання й гармонійного розвитку її особистості.

Відбір і конструювання змісту загальної музичної освіти молодших школярів зумовлені: загальними тенденціями реформування освітнього простору; особливостями добору змісту початкової загальної освіти; змістовою специфікою музичної (мистецької) освіти; обґрунтованою авторською концепцією формування музичної культури учнів. Для повноцінної реалізації культуротворчих, освітніх, розвивальних і виховних функцій навчання навчальний зміст має бути ретельно відібраний, свідомо спрямований на досягнення поставленої мети, особистісно збагачений і розширений щодо компонентного складу.

Змістовий компонент розглядається як важлива складова дидактико-методичної системи формування музичної культури молодших школярів, що визначає сутність і структуру навчальної програми та підручників із музики, організацію навчального процесу та музично-творчої діяльності школярів і результативність навчання, виховання та розвитку учнів на уроках музики.

Перспективи подальших наукових розвідок. Комплексне врахування означених засад стало основою для конструювання змісту дидактико-методичної системи формування основ музичної культури молодших школярів, основними «ланками» реалізації якого є: 1) підручник, у якому загальний зміст музичної освіти конкретизується та «перетворюється» на доступний дитині; 2) робочий зошит, у якому «дитячий» зміст набуває більш детального втілення та різноманітного практичного спрямування; 3) навчальний процес, де зміст музичної освіти, програми й підручників набуває чіткої методичної форми. Розгляд цих форм реалізації навчального змісту є предметом нашого подальшого дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Корсакова О. К. Зміст сучасної шкільної освіти : дидактичний аспект / О. К. Корсакова, С. Е. Трубачева. – К., 2003. –61 с.

2. Лозова В. І. Стратегічні питання сучасної дидактики / В. І. Лозова // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002 : збірник наукових праць до 10-річчя АПН України. – Частина 1. – Харків : ОВС, 2002. – С. 95–109.

3. Пеня Т. Г. Театральная деятельность и развитие личности / Т. Г. Пеня // Искусство и образование. – 2002. – № 2. – С. 24–27.

4. Рудницька О. П. Психолого-педагогічні проблеми загальної та мистецької освіти / О. П. Рудницька // Мистецтво у розвитку особистості : монографія / за ред. Н. Г. Ничкало. – Чернівці : Зелена Буковина, 2006. – С. 36–55.

5. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підручник для студентів педагогічних факультетів / О. Я. Савченко. – К. : Ґенеза, 1999. – 368 с.

6. Савченко О. Я. Етапи реформування змісту шкільної освіти в Україні за роки незалежності / О. Я. Савченко // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002. Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України. – Частина 1. – Харків : ОВС, 2002. – С. 210–227.

7. Савченко О. Я. Системний підхід до модернізації змісту загальної середньої освіти / Олександра Савченко // Рідна школа. – 2010. – № 1–2 (січень-лютий). – С. 3–7.

8. Щолокова О. П. Художньо-естетичне виховання школярів засобами світової художньої культури / О. П. Щолокова. – К. : УППУ, 1993. – 79 с.

REFERENCES

1. Korsakova, O. K. (2003). *Zmist suchasnoi shkilnoi osvity: dydaktychnyi aspekt [The content of modern school education: didactic aspect]*. Kyiv.

2. Lozova, V. I. (2002). Stratehichni pytannia suchasnoi dydaktyky [Strategic problems of modern didactics]. *Rozvytok pedahohichnoi i psykholohichnoi nauk v Ukraini 1992–2002, zbirnyk naukovykh prats do 10-richchia APN Ukrainy. Chastyna 1,* pp. 95–109. Kharkiv: OVS.

3. Penia, T. H. (2002). Teatralnaia deiatelnost i razvitiie lichnosti [Theatrical activities and development of the personality]. *Iskusstvo i obrazovaniie, 2,* 24–27.

4. Rudnytska, O. P. (2006). Psykholoho-pedahohichni problemy zahalnoi ta mystetskoi osvity [Psycho-pedagogical problems of general and artistic education] In *Mystetstvo u rozvytku osobystosti,* pp. 36–55. Chernivtsi: Zelena Bukovyna.

5. Savchenko, O. A. (1999). *Dydaktyka pochatkovoi skoly [Didactics of primary school]*. Kyiv: Heneza.

6. Savchenko, O. A. (2002). Etapy reformuvannia zmistu shkilnoi osvity v Ukraini za roky nezaleznosti [Stages of content reforming of school education in Ukraine during years of independence]. *Rozvytok pedahohichnoi i psykholohichnoi nauk v Ukrainì 1992–2002, zbirnyk naukovykh prats do 10-richchia APN Ukrainy. Chastyna 1,* pp. 210–227. Kharkiv: OVS,.

7. Savchenko, O. A. (2010). Systemnyi pidkhid do modernizatsii zmistu zahalnoi serednoi osvity [Systematic approach to modernization of general secondary education]. *Ridna shkola, 1–2,* 3–7.

8. Solokova, O. P. (1993). *Khudozno-estetychne vykhovannia shkolariv zasobamy svitovoi khudozhnoi kultury [Artistic and aesthetic education of schoolchildren by means of world art culture].* Kyiv: UPPU.

РЕЗЮМЕ

Лобова Ольга. Содержание общего музыкального образования как фактор формирования музыкальной культуры младших школьников.

Целью статьи является теоретическое обоснование структуры и принципов отбора содержания общего музыкального образования как фактора формирования музыкальной культуры младших школьников. Методы исследования – анализ научной и учебной литературы, современной музыкально-образовательной среды.

Основными элементами содержания музыкального образования младших школьников определены: мотивационно-ценностный, когнитивно-теоретический, деятельностно-практический, воспитательный и развивающий. Выявлено, что для реализации культуротворческой функции содержание образования должно быть тщательно отобранным, сознательно направленным на достижение цели, личностно обогащенным и расширенным относительно компонентного состава.

Перспективы дальнейших исследований усматриваются в анализе различных форм реализации содержания музыкального образования младших школьников.

***Ключевые слова**: содержание образования, общее музыкальное образование, структура и элементы содержания, отбор содержания, фактор формирования, музыкальная культура, культуротворческая функция, младшие школьники.*

SUMMARY

Lobova Olga. Content of the general musical education as a factor of formation of musical culture of junior school students.

The purpose of the article is theoretical justification of structure and the principles of selection of content of the general musical education as a factor of formation of musical culture of junior school students.

Research methods are analysis of scientific and educational literature, modern musical and educational environment.

The content of the general musical education is defined as the system of musical knowledge, abilities, skills and ways of musical and creative activity that is pedagogically adapted for pupils and directed at formation of musical culture of the personality in unity of its components: musical orientation, musical awareness, musical and creative good breeding and development.

In this regard basic elements of content of music education of junior school students are determined: motivational and evaluative, cognitive and theoretical, active and practical, educational and developing. As far as these elements of content of education directly reflect components of musical culture of a pupil, they are considered to be prerequisites for full realization of the cultural and creative purpose of the general musical education.

Selection and designing of content of the general music education of junior school students are determined by:

1) general tendencies of education reforming;

2) features of selection of content of the primary general education;

3) substantial specifics of music education;

4) author's concept of formation of musical culture of junior school students.

It is revealed that for full realization of cultural and creative, educational, developing and educative functions, the content of education has to be carefully selected, consciously directed at achievement of goals, personally enriched and expanded towards component structure.

Prospects of further researches are seen in the analysis of various forms of implementation of the contents of musical education of junior school students (in textbooks, workbooks, educational process, etc.).

Key words: *content of education, general music education, structure and elements of content, content selection, formation factor, musical culture, cultural and creative function, junior school students.*

УДК 378.147

Світлана Луценко
Сумський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти
ORCID ID 0000-0002-2717-9659
Світлана Пухно
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0003-0657-442X
DOI 10.24139/2312-5993/2017.02/258-269

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА

У статті проаналізовано теоретичні засади професійної компетентності сучасного педагога. Розглянуто сутність понять «компетенція» та «компетентність». Подано сутнісну характеристику основоположного поняття дослідження «професійна компетентність сучасного педагога». Представлено складові професійної компетентності. Наведено ключові компетенції та компетентності. Доведено, що в умовах перебудови системи вищої освіти необхідно розглядати сукупність ключових компетентностей, компетенцій і кваліфікацій, серед яких особливе місце займає професіоналізм фахівця, що формується у вищому навчальному закладі. Зазначено, що наведений перелік складових професійно-педагогічної компетентності не є вичерпним, остаточним і потребує подальшого розвитку та дослідження.

Ключові слова: *компетенція, компетентність, професійна компетентність, теоретичні засади, сучасний педагог.*

Постановка проблеми. Соціально-економічні зміни в Україні призвели до необхідності модернізації багатьох соціальних інститутів і, насамперед, – системи освіти, оскільки пріоритетними завданнями сьогодення є підготовка висококваліфікованих фахівців. Забезпечення державних гарантій доступності й рівних можливостей здобуття повноцінної освіти; розвиток освіти як відкритої державно-суспільної системи на основі розподілу відповідальності між суб'єктами освітньої політики й підвищення ролі всіх учасників освітнього процесу; створення нової системи цінностей і нових моделей навчання, – базові положення сучасної освіти.

Останнім часом усе більш зростає інтерес до компетентнісно орієнтованого підходу в освіті. Компетентнісний підхід в освіті – це підхід у професійній освіті й навчанні, за якого навчальна програма сфокусована в основному на результатах, а не на цілях навчання. Узагальнення проблеми формування компетентного викладача вищого навчального закладу зумовлює необхідність визначення теоретичних засад професійної компетентності сучасного педагога.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема компетентності отримала широке визнання у психолого-педагогічній літературі й висвітлена в наукових працях Н. Бібік, О. Біляковської, Є. Бондаревської, Б. Гершунського, А. Хуторського, А. Щекатунової, Н. Розова, Н. Запрудського та ін.

Так, сутність та особливості компетентнісного підходу в освіті розглядали Н. Бібік, Е. Зеєр, Л. Карамушка, А. Маркова, Н. Ничкало, О. Пометун, О. Савченко, А. Хуторський, Ю. Татур та ін.); концептуальною основою професійної підготовки педагогів у вищій школі, формування їх професійної компетентності стали роботи Г. Балла, Є. Клімова; професійної компетентності педагога й педагогічної майстерності – О. Алексюка, І. Зязюна, В. Кузьміної, А. Маркової, В. Сластьоніна.

Змістовну характеристику компетентності вчителів знаходимо в працях Л. Безгласної, І. Титаренко, В. Демиденко, В. Перепилиці. Становлення професійних компетенцій викладача вишу стало предметом наукових розвідок таких науковців, як: С. Вітвицька, К. Дівейні, І. Зимня, Ю. Зіньковський, Г. Ленссен, А. Ліберман, В. Лозова, Л. Матроніна, І. Мікульонок, Д. Панасевич, Дж. Ренйан, Е. Сакс, А. Сбруєва, Л. Спірін, С. Степаненко, П. Трайпеті, А. Уілсон, Л. Уотсон, П. Хаінд та ін.).

Розвиток професійної компетентності педагогів у системі методичної роботи досліджували А. Бодальов, Г. Данілова, Л. Даниленко, І. Жерносек, В. Олійник, М. Кравцов, І. Лернер, А. Маркова, М. Поташник, М. Скаткін, О. Щербаков.

Зважаючи на актуальність та недостатній стан розробленості досліджуваної проблеми, **мета статті** полягає в аналізі теоретичних засад професійної компетентності сучасного педагога.

Методи дослідження. У статті було використано теоретичні методи, а саме: аналіз, синтез, узагальнення, що дало змогу розкрити основоположні поняття дослідження та окреслити провідні характеристики досліджуваного явища.

Виклад основного матеріалу. Розвиток цивілізації зумовлює необхідність періодичної модернізації освіти, наслідком чого, як правило, постають зміни її ціннісного змісту. У центрі системи цінностей – особистість, яка прагне до самоактуалізації в певній діяльності, здібна до гнучкої зміни засобів і форм життєдіяльності. Не можемо не погодитися з тим, що основу структури цінностей складає позиція, яка в сучасній науковій літературі визначена як «компетенція». З цим терміном пов’язується такий термін, як «компетентність» [11; 12].

Відтак, вважаємо за доцільне розтлумачити вказані поняття в межах даної статті, оскільки серед науковців немає спільності щодо розуміння цих понять. Найпоширенішою є думка про те, що поняття «компетенція» є

вужчим за поняття «компетентність». Ми також поділяємо дану думку й будемо її притримуватись у процесі нашого дослідження.

Насамперед, звернемося до вужчого з досліджуваних нами явищ, тобто розкриємо сутність поняття «компетенція».

Вважаємо за доцільне зазначити, що такий підхід до визначення ключових компетентностей відповідає досвідові розвинених країн, у яких в останні десятиліття сталася переорієнтація вмісту освіти на освоєння ключових компетентностей. У 1990 р. Міжнародною організацією праці в кваліфікаційні вимоги до фахівців у системі післядипломної освіти, підвищення кваліфікації й перепідготовки управлінських кадрів було введено поняття «Ключові компетенції». У середині 90-х рр. ХХ ст. воно починає визначати вимоги до підготовки фахівців у професійній та вищій школі. Орієнтуючись на матеріали симпозіуму «Ключові компетенції для Європи» (Берн, 1996 р.), С. Шишов визначає компетенцію як спільну здатність фахівця мобілізувати в професійній діяльності свої знання, уміння, а також узагальнені способи виконання дій. На думку автора, ключові компетенції забезпечують універсальність фахівця й тому не можуть бути дуже спеціалізованими. Фахівець проявляє свої компетенції лише в діяльності, у конкретній ситуації. Невиявлена компетенція є прихованою можливістю [14, 17].

На думку російських дослідників С. Шишова та В. Кальней [14, 13], «однією з ключових ідей модернізації освіти останніми роками є ідея розвитку компетенції, необхідність якої зумовлена історично у вигляді глибинних, «кореневих» змін світогляду, традицій, стилю мислення й мотивів поведінки людей, складових сучасного соціуму в Україні. Ця ідея виводить мету сучасної освіти за межі традиційних уявлень про неї як системи передачі суми знань й формування відповідних ним умінь і навичок».

Автор вважає, що завдяки поняттю «компетенція» з'являється можливість по-новому зв'язати цілі освіти й готовність тих, хто навчається, до їх реалізації. У зв'язку з цим він пропонує особливу увагу звернути на те, що компетенції є важливою педагогічною умовою досягнення мети освіти, оскільки завдяки ним ті, хто навчається, виступають як активні носії суб'єктивного досвіду.

Прийняття компетенції як основи формування змісту освіти викликає, зауважують дослідники, глобальну проблему обґрунтування переліку об'єктивно необхідних компетенцій. На підставі цього автори підкреслюють, що існує реальна небезпека збільшення списку компетенцій, визнаних необхідними й бажаними до нескінченості. Тому під час пошуку основних або пріоритетних компетенцій увагу необхідно приділяти тому, що можна було би назвати компетенціями «широкого спектру», які мають певну універсальність, умови реалізації яких ані надто обмежені, ані надто спеціалізовані [14, 78].

Отже, на основі зазначеного вище можемо стверджувати, що компетенції виявляються в конкретних ситуаціях (соціальних і професійних). Невиявлена компетенція залишається потенційною. У цьому її особливість. Вона не може бути ізольована від конкретних умов її реалізації, тобто компетенції – це інтеграція знань, умінь, досвіду із соціально-професійною ситуацією, з конкретною реальною діяльністю. Знання, уміння й досвід визначають компетентність людини; здатність мобілізувати ці знання, уміння та досвід у конкретній соціально-професійній ситуації обумовлює компетенцію професійно успішної особистості.

У своєму дослідженні «Компетентнісний підхід до освіти як необхідність» С. Шишов і І. Агапов [15, 8–12] вводять термін «спільна компетенція». На їх думку, саме спільні компетенції визначають сутність усіх видів професійної діяльності. Ядро спільних компетенцій, в уявленні вчених, утворюють адаптація, соціалізація, інтеграція в соціум і самореалізація особистості. «Освіта перестає бути лише транслюючим, передавальним механізмом культури й усе більшою мірою починає ставати механізмом її породження. У зв'язку з цим, – зазначають науковці, – траєкторію розвитку освітніх процесів у новій соціокультурній ситуації можна сформулювати таким чином: досягнення нової якості підготовки молодої людини за допомогою розвитку її спільних компетенцій на основі відновлення гармонійного розвитку взаємозв'язаних систем «людина-соціум-природа» [15, 12].

Оскільки компетенція не може бути визначена через нову систему знань і вмінь, то значна роль у її прояві належить обставинам. Володіти сукупністю компетенцій, необхідних для успішної інтеграції в сучасний соціум, – означає вміти мобілізувати в даній ситуації отримані знання й досвід.

У довідковій літературі поняття «компетенція» (від лат. competentia – належність по праву) трактується як:

1) коло питань, у яких людина володіє знанням і досвідом, або в якому будь-хто добре обізнаний;

2) коло питань, які людина вповноважена вирішувати [4, 437];

3) коло повноважень, прав і обов'язків будь-якого органу або посадової особи;

4) коло питань, у яких посадова особа володіє знаннями й досвідом.

У Національній рамці кваліфікацій України поняття компетенція визначено як:

а) продемонстрована здатність особи виконувати завдання та обов'язки за професійним стандартом;

б) здатність і готовність використовувати знання, уміння та особистісні, соціальні, методологічні аспекти в умовах навчання або роботи, а також для професійного та особистісного розвитку;

в) надбані навички та вміння працювати [13].

У 1990 р. Міжнародною організацією праці до кваліфікаційних вимог до фахівців у системі післядипломної освіти, підвищення кваліфікації й перепідготовки управлінських кадрів було введено поняття «Ключові компетенції». У середині 90-х рр. ХХ ст. воно починає визначати вимоги до підготовки фахівців у професійній та вищій школі. Орієнтуючись на матеріали симпозіуму «Ключові компетенції для Європи» (Берн, 1996 р.), С. Шишов визначає компетенцію як спільну здатність фахівця мобілізувати в професійній діяльності свої знання, уміння, а також узагальнені способи виконання дій. На думку автора, ключові компетенції забезпечують універсальність фахівця й тому не можуть бути дуже спеціалізованими. Фахівець проявляє свої компетенції лише в діяльності, у конкретній ситуації [14, 17].

Таким чином, підводить підсумок вітчизняний дослідник проблеми формування управлінської компетентності викладача Д. Козлов, компетенція розглядається як сукупність взаємопов’язаних змістових орієнтацій, знань, умінь, навичок і досвіду, необхідних для здійснення професійної діяльності. Це – певні норми, формальні вимоги суспільства до підготовки майбутніх фахівців [6].

Наступним поняттям, що вимагає з’ясування сутності та ґрунтовного аналізу, є «компетентність». Порівняно з поняттям «компетенція» поняття «компетентність» є значно ширшим. Означене поняття виникло в США у процесі вивчення досвіду роботи видатних учителів. Наприкінці 80-х – на початку 90-х рр. ХХ ст. була спроба визначити компетентності як певний освітній результат.

На сьогодні поняття «компетентність» широко використовується в державних документах нашої країни. Так, у Законі України «Про вищу освіту» наголошується, що компетентність – це динамічна комбінація знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти [5].

У Національній рамці кваліфікацій України поняття компетентність трактується як здатність особи, зокрема її знання, навички та вміння належним чином виконувати роботу [13].

Проведений теоретичний аналіз наукової літератури свідчить, що слово «компетентність» є похідним від іменника «компетенція», і якщо перше поняття означає коло повноважень особи, то друге характеризує її властивість. Такі дослідники, як І. Агапов, В. Адольф, Л. Петровська, В. Сластьонін, В. Симонов, М. Чошанов С. Шишов та ін., підходять по-різному до визначення терміну «компетентність».

Так, С. Шишов у визначення цього терміну включає знання, уміння, досвід та теоретико-прикладну підготовленість до використання знань [14, 78]. За В. Симоновим, поняття «компетентність» містить змістовий (знання)

і процесуальний компоненти (уміння), що є складовими потенційної готовності людини вирішувати завдання діяльності.

Відповідно до теоретичних конструктів А. Журавльова, Н. Тализіної та ін., поняття «компетентність» включає знання, уміння та навички здійснення діяльності. В. Безрукова, звертаючись до терміну «компетентність», визначає його як володіння знаннями й уміннями, що дозволяють висловлювати професійно грамотні думки, оцінки [1]. За твердженням Дж. Равена, компетентність розвивається й виявляється лише в процесі виконання цікавої для людини діяльності: дослідник підкреслює, що частиною компетентності є мотивація [10, 151–157].

Відтак, компетентність розглядається як наявність у людини знань і досвіду в певній галузі діяльності, – це спільний оцінний термін, що позначає здатність до професійної діяльності.

Вважаємо за доцільне наголосити, що, зазвичай, термін застосовується щодо оцінки осіб визначеного соціально-професійного статусу, характеризуючи міру відповідності їх знань і вмінь реальному рівню складності виконуваних ними завдань.

А отже, у контексті даного дослідження будемо з'ясовувати сутність поняття «професійна компетентність сучасного педагога». А. Деркач, В. Зазикін, Ю. Синятин професійну компетентність розуміють як здібність до вирішення певного класу завдань. Автори розглядають змістову складову компетентності в контексті професіоналізму особистості педагога [3, 49]. У зв'язку з цим, вони виділяють декілька видів компетентності – навчальну, методичну, діагностичну, інноваційну й дослідницьку. Сформованість кожної є основою професіоналізму педагога, що полягає в ефективному (з високою результативністю) виконанні видів педагогічної діяльності; повноцінному гуманістично-орієнтованому педагогічному спілкуванні, спрямованому на забезпечення співпраці з іншими учасниками педагогічного процесу; зрілості особистості педагога, яка характеризується поєднанням професійно-важливих якостей, необхідних для результативної діяльності.

Для досягнення мети даної наукової розвідки й ґрунтовнішого аналізу досліджуваного феномену необхідно, на нашу думку, розглянути складові педагогічної компетентності. Так, Л. Мітіна складовими педагогічної компетентності визначає дві підструктури: діяльну (знання, уміння, навички й засоби здійснення педагогічної діяльності) та комунікативну (знання, уміння, навички та здібності здійснення педагогічного спілкування) [8, 37].

До того ж, доцільним у даному дослідженні нам видається звернення до ключових компетентностей. Так, зауважимо, що виділення ключових компетентностей обумовлене низкою причин: по-перше, вони об'єднують у собі інтелектуальне та практичне утворення; по-друге, у понятті «ключові

компетентності» закладена ідея інтерпретації вмісту вищої освіти, що формується, виходячи з результату («стандарт на виході»); по-третє, ключова компетентність має інтеграційну природу, бо вона вбирає в себе низку однорідних або близькоспоріднених умінь і знань, що належать до широких галузей культури й діяльності (інформаційної, правової тощо).

Розглянемо основні ознаки ключових компетентностей у вищій школі.

• Ключові компетентності багатофункціональні. Компетентності належать до ключових, якщо оволодіння ними у вищому навчальному закладі дозволяє вирішувати проблеми повсякденного, професійного або соціального життя. Їх необхідно опанувати для досягнення різних важливих цілей і вирішення складних завдань у проблемних ситуаціях.

• Ключові компетентності предметні, надпредметні й міждисциплінарні, можуть бути застосовні в різних ситуаціях: під час навчання, на роботі, у сім'ї, політичній галузі тощо.

• Оволодіння ключовими компетентностями у вищому навчальному закладі вимагає значного інтелектуального розвитку: абстрактного мислення, саморефлексії, визначення власної позиції, самооцінки, критичного мислення тощо.

• Ключові компетентності багатовимірні, тобто вони включають різні розумові процеси й інтелектуальні вміння (аналітичні, критичні, комунікативні тощо), «ноу-хау», а також життєвий і професійний досвід.

На думку деяких авторів (Е. Зєєр), у структурі ключових компетентностей педагогів мають бути представлені:

• компетентність у сфері самостійної пізнавальної діяльності, яка засно-вана на засвоєнні способів придбання знань із різних джерел інформації;

• компетентність у сфері цивільно-суспільної діяльності (виконання ролей студента, педагога, громадянина, виборця, споживача тощо);

• компетентність у сфері соціально-трудової діяльності (у тому числі вміння аналізувати ситуацію на ринку праці, оцінювати власні професійні можливості, орієнтуватися в нормах та етиці трудових взаємин, навички самоорганізації);

• компетентність у побутовій сфері (включаючи аспекти власного здоров'я, родинного буття тощо);

• компетентність у сфері культурно-дозвіллєвої діяльності (включаючи вибір шляхів і способів використання вільного часу, що культурно й духовно збагачують особу).

Установлено, що фахова компетентність – це праця педагога, у якій на високому рівні здійснюється педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, реалізується особистість викладача, досягаються результати в навченості й вихованості учнів. При цьому «Компетентність педагога» визначається як його фахові знання й уміння, з одного боку та фахові позиції, психологічні якості – з іншого. Психологічною складовою фахової компетентності є

усвідомлення педагогом необхідності підвищення своєї загальнолюдської та фахової культури й ретельної організації спілкування як основи професійної діяльності. Динаміка розвитку фахової компетентності педагога визначається зміною репродуктивного виконання дій і операцій творчими та гармонійними компонентами професійної діяльності.

Н. Кузьміна [7] визначає професіоналізм як якісну характеристику суб'єкта діяльності, представника професії, яка визначається мірою володіння ним сучасними засобами вирішення професійних завдань, продуктивними способами її здійснення.

Однією з найважливіших характеристик педагогічних працівників учена вважає професійну компетентність, яка саме й повинна формуватись у вищій школі. Елементами такої компетентності вона називає: спеціальну компетентність у галузі дисципліни, що викладається; методичну компетентність у галузі способів формування знань, умінь і навичок в учнів; психолого-педагогічну компетентність у сфері навчання; диференціально-психологічну компетентність у галузі мотивів, здібностей, спрямованості учнів; рефлексія педагогічної діяльності або аутопсихологічну компетентність.

У зарубіжній педагогіці поряд із поняттям ключових компетентностей широко використовується поняття «Ключова кваліфікація», що має самостійне значення й не пов'язана з певною професією. У вітчизняній професійній педагогіці традиційне розуміння кваліфікації істотно збагачується. Вона визначається як сукупність соціальних і професійно-кваліфікаційних вимог, що висуваються до соціальних і професійних здібностей людини [9].

У Західній Європі та США склад ключових кваліфікацій фахівців визначався на основі опитування менеджерів, підприємців, керівників і висококваліфікованих фахівців різних спеціальностей у різних організаціях. Після цього були розроблені й експериментально перевірені різні методи формування ключових кваліфікацій під час навчання у вищому навчальному закладі, а також засоби для моніторінгу рівня сформованості тих або інших ключових кваліфікацій.

Ключові кваліфікації прийнято підрозділяти на три групи [2]:

• вузького радіусу дії – вузькопрофесійні. Їх слід ототожнювати зі спеціальними знаннями, уміннями, навичками, комплексами професійно важливих якостей і професійно значимих психофізіологічних властивостей. Такі професійні характеристики діють у межах однієї професії або спеціальності, пов'язані безпосередньо з професійними функціями, обслуговують операційну сторону діяльності й дуже швидко застарівають, стають незатребуваними через науково-технічний прогрес і соціально-економічні зміни в професійній діяльності;

• середнього радіусу дії – поліпрофесійні. Вони актуальні для групи професій або спеціальностей. Ці кваліфікації допомагають фахівцеві діяти ефективніше в професійному середовищі, працювати з більшою віддачею,

забезпечують якість і надійність праці в межах споріднених професій. За класифікацією професій Е. Клімової, ці ключові кваліфікації охоплюють такі групи професій, як «людина – людина», «людина – техніка», «людина – жива природа», «людина – знакова система», «людина – художній образ», «людина – ринок». Такі ключові кваліфікації мають тривалий період старіння й залишаються актуальними протягом тривалого терміну;

• широкого радіусу дії – екстрафункціональні. Ці кваліфікації не пов'язані з конкретними професійними функціями, використовуються в будь-якому професійному середовищі. Такі кваліфікації швидше направляють професійну діяльність, забезпечують фахівця адекватною інформацією про себе й зовнішній світ, допомагають орієнтуватися в системі професійної праці. Це інваріантні вимоги до професіонала з боку суспільства, технічного прогресу, соціально-економічних умов і, зокрема, професійного співтовариства. Даний вид професійних характеристик не застаріває в ході технічного прогресу, зміни умов роботи, дії соціальних чинників.

Ключові кваліфікації класифікують залежно від їх функціональної належності також на декілька груп, у кожній із яких можуть бути виділені функціональні, поліфункціональні й екстрафункціональні кваліфікації: загальнопрофесійні ключові кваліфікації (професійно-практичні знання й уміння для широкого круга професій, загальноосвітні знання й уміння широкого профілю); когнітивні ключові кваліфікації (здібності до самостійного мислення й навчання, аналізу, синтезу, до перенесення знань і вмінь з одного виду професійної діяльності на іншій, до вирішення проблем, оцінювання, критичне мислення, творчі здібності); психомоторні ключові кваліфікації (спільні психомоторні вміння: координаційні, швидкість реакції, концентрація уваги тощо); персональні ключові кваліфікації (самостійність, відповідальність, упевненість у собі, оптимізм тощо); соціальні здібності (здібності, орієнтовані на групову поведінку). Важливе місце в підготовці фахівців у вищому навчальному закладі посідають персональні й соціальні ключові кваліфікації.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, в умовах перебудови системи вищої освіти необхідно розглядати сукупність ключових компетентностей, компетенцій і кваліфікацій, серед яких особливе місце займає професіоналізм фахівця, що формується у вищому навчальному закладі. Наведений перелік складових професійно-педагогічної компетентності не є вичерпним, остаточним і потребує подальшого розвитку та дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Безрукова В. С. Педагогика. Проективная педагогика [Електронний ресурс] / В. С. Безрукова. – Екатеринбург : Деловая книга, 1996. – 344 с. – Режим доступу: http://pedlib.ru/Books/5/0249/5_0249-1.shtml

2. Великий тлумачний словник української мови / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. – К. : Ірпінь : ВТФ Перун, 2004. – 1440 с.

3. Деркач А. Мониторинг личностно-профессионального развития в системе подготовки и переподготовки государственных служащих / А. Деркач, В. Зазыкин, Ю. Синятин. – М., 1999 – С. 49.

4. Князян М. О. Система формування самостійно-дослідницької діяльності майбутніх учителів іноземних мов у процесі ступеневої освіти / М. О. Князян : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Одеса, 2007. – 44 с.

5. Кравченко Л. М. Неперервна педагогічна підготовка менеджера освіти : [монографія] / Л. М. Кравченко ; Полтавський держ. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. – Полтава : Техсервіс, 2006. – 420 с.

6. Козлов Д. О. Управлінська компетентність викладача : теорія і практика формування : монографія / Д. О. Козлов. – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. – 212 с.

7. Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища / Н. В. Кузьмина. – М., 1989. – 118 с.

8. Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал / Л. М. Митина. – М., 1994. – С.27.

9. Красильникова Г. В. Професійна педагогіка [Електронний ресурс] / Г. В. Красильникова. – Режим доступу :

http://lubbook.org/book_303_glava_1_Rekomenda%D1%81% D1%96ja.html

10.Равен Дж. Педагогическое тестирование : проблемы, заблуждения, перспективы / Дж Равен // Школьные технологии. – 1999. – № 3. – С.151-157.

11.Симонов В. П. Аттестация учителя на диагностической основе / В. П. Симонов, Т. П. Иванова, В. С. Николаева // Мир психологии. – 1996. – № 1. – С. 14.

12.Словник термінів з філософії [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

http://philosophysss.blogspot.com/p/blog-page.html

13.Черняк Н. О. Формування мотивації студентів до навчання у ВНЗ [Електронний ресурс] / Н. О. Черняк // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. – 2013. – № 38–39. – С. 388–393. – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/j-pdf/Pipo-2013-38-39-63.pdf

14. Шишов С. Е. Школа: мониторинг качества образования / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. – М. : Педобщество России, 2000. – С. 78.

15. Шишов С. Е. Компетентный подход к образованию как необходимость / С. Е. Шишов, И. Г. Агапов // Мир образования – образование в мире. – 2001. – № 4. – С. 8–12.

REFERENCES

1. Bezrukova, V. S. (1996). *Pedahohika. Proiektivnaia pedahohika [Pedagogics. Projective pedagogics].* Ekaterinburh: Delovaia kniha. Retrieved from: http://pedlib.ru/Books/5/0249/5_0249-1.shtml

2. Busel, V. T. (Ed.) (2004). *Velykyi tlumachnyi slovnyk ukrainskoi movy [Large dictionary of Ukrainian language]*. K.: Irpin: VTF Perun.

3. Derkach, A., Zazykin, V., Siniatin, Yu. (1999). *Monitorinh lichnostno-professionalnoho razvitiia v sisteme podhotovki i perepodhotovki hosudarstvennykh sluzhashchikh [Monitoring of personal and professional development in the system of training and retraining of civil servants]*. Moscow.

4. Kniazian, M. O. (2007). *Systema formuvannia samostiino-doslidnytskoi diialnosti maibutnikh uchyteliv inozemnykh mov u protsesi stupenevoi osvity [System of formation of independent research activity of the future teachers of foreign languages in the process of multi-level education]* (DSc thesis abstract). Odesa.

5. Kravchenko, L. M. (2006). *Neperervna pedahohichna pidhotovka menedzhera osvity [Continuous pedagogical training of the education manager]*. Poltava: Tekhservis.

6. Kozlov, D. O. (2015). *Upravlinska kompetentnist vykladacha: teoriia i praktyka formuvannia [Managerial competence of the teacher: theory and practice]*. Sumy: SumDPU imeni A. S. Makarenka.

7. Kuzmina, N. V. (1989). *Professionalizm deiatelnosti prepodavatelia i mastera proizvodstvennoho obucheniia proftekhuchilishcha [Professionalism of activities of the teachers and masters of industrial training of vocational schools]*. Moscow.

8. Mitina, L. M. (1994). *Uchitel kak lichnost i professional [The teacher as the personality and the professional].* Moscow.

9. Krasylnykova, H. V. *Profesiina pedahohika [Professional pedagogy]* Retrieved from: http://lubbook.org/book_303_glava_1_Rekomenda%D1%81% D1%96ja.html

10. Raven, Dzh. (1999). Pedahohicheskoie testirovaniie: problemy, zabluzhdeniia, perspektivy [Pedagogical testing: problems, confusion, prospects]. *Shkolnyie tekhnolohii, 3,* 151–157.

11. Simonov, V. P., Ivanova, T. P., Nikolaieva, V. S. (1996). Attestatsiia uchitelia na diahnosticheskoi osnove [Teacher's assessment on a diagnostic basis]. *Mir psikholohii, 1,* 14.

12. *Slovnyk terminiv z filosofii [Glossary of philosophy].* Retrieved from: http://philosophysss.blogspot.com/p/blog-page.html

13. Cherniak, N. O. (2013). Formuvannia motyvatsii studentiv do navchannia u VNZ [Formation of students' motivation to learning at the HEI]. *Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity, 38–39,* 388–393. Retrieved from: http://www.nbuv.gov.ua/j-pdf/Pipo-2013-38-39-63.pdf

14. Shyshov, S. E., Kalnei, V. A. (2000). *Shkola: monitorinh kachestva obrazovaniia [School: monitoring of education quality]*. M.: Pedobshchestvo Rossii.

15. Shyshov, S. E., Ahapov, Y. H. (2001). Kompetentnyi podkhod k obrazovaniiu kak neobkhodimost [Competent approach to education as the need]. *Mir obrazovaniia – obrazovaniie v mire, 4,* 8–12.

РЕЗЮМЕ

Луценко Светлана, Пухно Светлана. Теоретические основы профессиональной компетентности современного педагога.

В статье проанализированы теоретические основы профессиональной компетентности современного педагога. Рассмотрена сущность понятий «компетенция» и «компетентность». Подана сущностная характеристика основополагающего понятия исследования «профессиональная компетентность современного педагога». Представлены составляющие профессиональной компетентности. Приведены ключевые компетенции и компетентности. Доказано, что в условиях перестройки системы высшего образования необходимо рассматривать совокупность ключевых компетентностей, компетенций и квалификаций, среди которых особое место занимает профессионализм специалиста, который формируется в высшем учебном заведении. Отмечено, что приведенный перечень составляющих профессионально-педагогической компетентности не является исчерпывающим, окончательным и требует дальнейшего развития и исследования.

***Ключевые слова**: компетенция, компетентность, профессиональная компетентность, теоретические основы, современный педагог.*

SUMMARY

Lutsenko Svetlana, Pukhno Svetlana. Theoretical foundations of professional competence of the modern teacher.

The article analyzes the theoretical foundations of professional competence of the modern teacher. The essence of the concepts "competence" and "competency" is revealed. In the research literature the term "competence" is interpreted as: the range of issues in which the person has knowledge and experience, or in which someone is knowledgeable; the range

of issues that people are empowered to solve; the terms of reference, rights and duties of any body or official; the range of issues in which the official has knowledge and experience.

The essential characteristic of the fundamental concepts of the study "professional competence of the modern teacher" is given. The components of professional competence are presented. The key competencies and competences are described.

Key qualifications are classified depending on their functional affiliations into several groups. In each group there can be allocated functional, multifunctional and extra-functional qualifications, namely: general vocational key qualifications (vocational and practical knowledge and skills for a wide range of professions, general knowledge and skills of a wide profile); key cognitive skills (ability to independent thinking and learning, analysis, synthesis, transfer of knowledge and skills from one profession to another, skills of problem solving, evaluation, critical thinking, creativity); key psychomotor skills (general psychomotor skills: coordination, reaction speed, concentration, etc.); key personal skills (independence, responsibility, confidence, optimism, and the like); social ability (ability-oriented group behavior).

It is proved that in the conditions of restructuring of the higher education system it is necessary to consider the set of key competences, competencies and qualifications, among which a special place occupies professionalism of the expert, which is formed at the higher education institution. It is noted that the list of components of professional pedagogical competence is not exhaustive and requires further development and research.

Key words: *competence, professional competence, theoretical foundations, modern teacher.*

УДК 378.12:327(4)

Наталія Мельник
Київський університет імені Бориса Грінченка
ORCID ID 0000-0002-6641-0649
DOI 10.24139/2312-5993/2017.02/269-283

«ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ПІДХІД У ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ»: ОСНОВНІ ПОЛОЖЕННЯ ТА ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ

У статті розглядаються принципи, цінності та зміст європейського підходу у сфері дошкільної освіти; розкрито сутність мети, презентовано причини запровадження «європейського підходу» в освітній простір європейських країн, охарактеризовано цінності професійної педагогічної підготовки, які повинні формуватись у сучасних європейських дошкільних педагогів на основі дотримання принципів «європейського підходу»; обґрунтовано перспективність запровадження «європейського підходу» у вітчизняній системі дошкільної освіти.

Ключові слова: *європейський освітній простір, «європейський підхід до дошкільної освіти», цінності суспільного дошкільного виховання, принципи європейського підходу, професійні цінності.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку європейського суспільства все більшої актуальності набуває питання забезпечення якісної освіти, починаючи з найпершої її ланки дошкільною. У зв'язку з чим питанню реалізації стратегії «щасливого дошкільного дитинства» в усіх країнах-члена Європейського союзу приділяється особлива увага.

Аналіз актуальних джерел. Так, Міжнародними організаціями, у тому числі Європейським Союзом, на різних різнях державного управління перед

Міністерствами освіти, соціальними партнерами, вихователями поставлене соціальне замовлення на якість освітніх послуг у сфері дошкільної освіти [3]. Про важливість та значення періоду дошкільного дитинства йдеться як у міжнародних нормативно-правових документах: Концепції ООН про права дитини, документах ЮНЕСКО з освітньої політики у сфері дошкільної освіти, звітах ЮНЕСКО «Внесок дошкільної освіти в інтересах сталого суспільства», резолюціях організованих ЮНЕСКО міжнародних конференцій, що присвячені визначенню й визнанню статусу дошкільного дитинства; так і вітчизняних: Національній програмі «Діти України», «Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті», законах України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про охорону дитинства», Базовому компоненті дошкільної освіти. Положення означених документів пріоритетним напрямом державної освітньої політики визначають дошкільну освіту. Тож, найперше, на що повинна бути спрямована увага та діяльність громадських активістів, діячів культури, політиків-реформаторів у процесі становлення та розвитку правової держави, це – дошкільне дитинство. Дитинство, за визначенням вітчизняних науковців (А. Богуш, О. Варяниці, Н. Гавриш, С. Курінної, І. Рогальської-Яблонської) – «…найважливіший період у житті людини», а «…інвестиції, вкладені в дитинство сьогодні, обов'язково повернуться суспільству сторицею: гуманізмом, демократією, громадянськістю, цивілізованістю» [1, 73].

Важливим аспектом на сучасному етапі розвитку вітчизняної дошкільної освіти є визначення принципів і цінностей, на яких базується дошкільна освіта в Європі, оскільки від них у цілому залежать концепція, принципи й підходи до організації та здійснення дошкільної освіти і в Україні. Відтак, аналізу потребує як змістова характеристика сутності поняття «європейський підхід», так і його мета, принципи, цінності, які є вихідними означеного підходу, що становить **мету** даної статті.

Реалізація мети здійснюватиметься через розв'язання таких **завдань дослідження:** вивчення передумов виникнення «європейського підходу» в дошкільній освіті; визначення завдань «європейського підходу» у сфері дошкільної освіти; визначення цінності професійної діяльності європейських дошкільних педагогів, які визначає «європейський підхід».

Для отримання об'єктивних результатів аналізу необхідним є **застосування** такого **комплексу методів**: аналіз європейських документів, присвячених проблемі «європейського виміру» в дошкільній освіті; систематизація, інтерпретація, абстрагування, узагальнення отриманих даних, що є необхідними для з'ясування особливостей розвитку теоретичних засад європейського підходу, покладених в основу розробки стратегії його практичного впровадження в європейський освітній простір.

Виклад основного матеріалу. Вагомим кроком у розробці «європейського простору дошкільної освіти» стало створення унікального за

своїм проекту та видання однойменного міжнародного журналу з проблем дошкільного дитинства і освіти «Діти в Європі», який порушував питання якості надання послуг у дошкільній галузі й діяльності всіх формальних, неформальних та інформальних організацій, пов'язаних із дошкільною освітою. До процесу розповсюдження й популяризації актуальності та необхідності отримання якісної дошкільної освіти та її значення для гармонійного особистісного становлення людини на сторінках цього міжнародного видання долучилося 13 європейських країн, і видається він 11 європейськими мовами. Журнал став платформою для створення форуму – «європейського простору дошкільної освіти», на якому презентовано обмін ідеями, практикою й інформацію в дошкільній галузі, журнал здійснює свій вагомий внесок у розвиток політики і практики суспільного дошкільного виховання на європейському та національному рівнях. За ініціативи цього провідного європейського видавництва у 2008 році було підготовлено директивний програмний документ «Діти дошкільного віку та послуги в дошкільній освіті», який був покликаний стимулювати демократичний діалог щодо європейської політики й засвідчив необхідність розробки європейського підходу до послуг для дітей дошкільного віку, а також забезпечував підтримку створення «європейської політики дитинства» (European politics of childhood) [3, 1].

У преамбулі до цього документу зазначено, що відповідальність Європейського Союзу в галузі дошкільної освіти обумовлюється такими причинами:

• Європейський Союз зосередив особливу увагу на сфері послуг у дошкільній галузі та на освіті дітей дошкільного віку з початку 1990-х років;

• Європейською комісією в липні 2006 року було опубліковано Постанову «На шляху до стратегії Європейського Союзу з прав дитини», у якому права дітей визнавалися «пріоритетом для ЄС» [5];

• Європейською Комісією також було опубліковано документ «Ефективність і справедливість в Європейській системі освіти і навчання», відповідно до якого «дошкільна освіта має найбільшу віддачу з точки зору досягнення й соціальної адаптації дітей» [5];

• Діти є повноправними громадянами Європи і можуть розраховувати на певні загальні виплати й мати соціальні переваги;

• Розробка європейського підходу може бути взаємовигідною для всіх держав-членів, оскільки він забезпечує можливість для всіх отримати якісну дошкільну освіту в умовах різноманітності традицій і досвіду по всій Європі [6].

У документі також визначено такі принципові питання щодо створення «європейського простору дошкільної освіти», як: роз'яснення щодо розуміння сутності «європейський підхід», визначення категорії «послуги для дітей дошкільного віку», а також історичні передумови формування й основоположні засади «європейського підходу» [12, 2].

Відносно першої причини запровадження підходу провідними спеціалістами журналу «Діти в Європі» зазначено, що пошук «європейського підходу у сфері дошкільної освіти та послуг для дітей раннього й дошкільного віку» є виправданим з трьох причин.

1. По-перше, Європейський Союз (ЄС) несе відповідальність за організацію якісної дошкільної освіти та дітей, які залучені до неї на національному, регіональному й місцевому рівнях управління. Надання якісних послуг для дітей дошкільного віку та забезпечення їх дошкільною освітою впродовж багатьох років були важливою частиною соціально-економічної політики ЄС, спрямованої на забезпечення зайнятості кожного з членів європейського суспільства і гендерної рівності в професійній діяльності. Зокрема, політика ЄС була спрямована на якісну організацію систем дошкільної освіти в різних країнах із метою забезпечення комфортних умов виховання дітей працюючої категорії населення. Зовсім недавно представниками урядів країн-членів ЄС на зустрічі в Барселоні в 2002 році було зазначено, що цілі щодо залучення до суспільного дошкільного виховання дітей від народження до 3-х років у до 33 %, і 90 % дітей – від 3-х до 6-ти років до 2010 року [10, с. 4], які ставилися перед країнами Європейського Союзу в попередні роки, не були реалізовані, оскільки не було створено належних умов для цього. З огляду на це, державами-членами було прийнято рішення про те, що ці аспекти мають актуалізуватися та вирішуватися не лише не загальноєвропейському, але й на національному рівні, який забезпечуватиме реалізацію поставлених пріоритетних завдань з урахуванням особливостей функціонування національної системи дошкільної освіти кожної з країн ЄС [3, 2–3].

Поставлена пріоритетна мета політики ЄС полягала у збільшенні кількості місць у дошкільних навчальних закладах країн Європи і тому де-факто відповідальність за послуги в сфері дошкільної освіти покладалися на власне кажучи на мережу дошкільних інституцій. Проте, як свідчить досвід, де-юре ЄС взяв на себе відповідальність за реалізацію цієї мети шляхом прийняття «Хартії основних прав Європейського Союзу» президентами Європарламенту, Радою Європи і представниками Європейської комісії на засіданні Європейської Ради в Ніцці від 7 грудня 2000 року. У Статті 24 цього Статуту визнається, що «основними та вихідними принципами й підходам будь-якої суспільної діяльності (державної чи громадської) по відношенню до дітей дошкільного віку визначено інтереси дітей» [2, 13]. Окрім того, у цій самій Статті також зазначено, що: «Діти мають право на такий захист і піклування, які необхідні для їхнього благополуччя. Вони можуть вільно висловлювати свої погляди. Також їх погляди та переконання повинні бути прийняті до уваги з урахуванням відповідності їхнім віковим особливостям», «Кожна дитина має право постійно підтримувати особисті відносини і прямі контакти з батьками, або особами, що їх замінюють, якщо це не суперечить їхнім інтересам» [2, 13–14].

У липні 2006 року Європейською Комісією було опубліковано важливий документ «На шляху до стратегії Європейського Союзу з прав дитини» [4]. Відповідно до документу було поставлено завдання «створити комплексну стратегію ЄС для ефективного сприяння й захисту прав дитини у внутрішній і зовнішній політиці ЄС» [5]. Цим документом визначалося, що «пріоритетом для ЄС є права дітей» [5]. Зобов'язання країн-членів ЄС щодо забезпечення прав захисту всіх дітей повторно було визначено в «Проекті Лісабонського договору про реформування ЄС», який було узгоджено з державними лідерами країн-членів у жовтні 2007 року, та, відповідно, у якому «захист прав дитини» був указаний як мета ЄС (Лісабонський договір про внесення змін до Договору про Європейський Союз та Договору про заснування Європейської спільноти, Стаття 2, п. 3) [8, 14].

Ще одним важливим та перспективним аспектом політики ЄС у сфері дошкільної освіти є «догляд за дітьми» (child care) та визнання прав дитини, що виявилось в увазі ЄС до системи дошкільної освіти, як засобу реалізації визначених у документах положень. У недавньому офіційному повідомленні ЄС «Ефективність і справедливість в Європейській системі освіти і навчання» (Повідомлення від Комісії до Ради та ефективності Європейського парламенту і справедливості в європейських систем освіти і навчання (2006) 481 підсумковий документ), підкреслено, що «дошкільна освіта має найвищу віддачу (будь-якої форми організації – державної, приватної, муніципальної) з точки зору досягнення й соціальної адаптації дітей» [6]. У тексті документу також запропоновано, що: «…держави-члени повинні вкладати більше коштів у сектор дошкільної освіти як ефективного засобу для створення основи для подальшого навчання, для попередження появи дітей, які кидають школу, для підвищення рівності та справедливості в результатах навчання і рівнях опанованих навичок» [3, 2].

Така зосередженість європейської освітньої політики вимагає якісно іншого підходу до організації суспільного дошкільного виховання та послуг, і водночас така політика виходить за межі цілей, визначених Європейською Радою в Барселоні 2002 році [10, 4]. Це обумовлено тим, що кількісні цільові показники повинні чітко узгоджуватися із заявленими цінностями та принципами, на яких повинна бути заснована дошкільна освіта і спектр послуг, які належать до неї, повинна ґрунтуватися на питаннях прав дітей та їхніх інтересів, а також складових «європейського підходу» в дошкільній освіті. Окрім того, підхід повинен охоплювати не лише дошкільну освіту як загальну класичну, але й ураховувати концепцію інклюзивної освіти та «політики відкритості» суспільного дошкільного виховання для всіх дітей і їхніх сімей. «Європейський підхід» покликаний забезпечити реалізацію багатьох інших цілей – беззаперечно, окрім «догляду за дітьми», підхід має передбачати особливості здійснення освіти, ураховувати потреби сім'ї, забезпечувати підтримку, ураховувати

особливості соціальної інтеграції дітей та демократичної практики співпраці з різними представниками суспільства. «Діти в Європі» вітає зростання інтересу ЄС у дітей молодшого віку і їх послуг. У перспективі запровадження «європейського підходу» сприятиме подоланню бар'єрів між освітньою політикою та проблемою забезпечення прав дітей, дошкільною освітою й вихованням, гендерною рівністю [3, 2–3].

2. Друга причина запровадження «європейського підходу» у сфері послуг для дітей дошкільного віку тісно пов'язана з першою і сформульована в документі «Діти в Європі» формулюванням – «Діти є громадянами Європи». Другий важливий аспект, який покликаний вирішити «європейський підхід» – питанням справедливості та рівності. Згідно з положенням документу «Діти в Європі», постає необхідність розробки не кількісних, а якісних цільових завдань. Запровадження «європейського підходу» забезпечить надання рівних умов для розвитку для всіх дітей. Це передбачає, що діти, як громадяни Європи повинні мати державну допомогу (виплати) й соціальний захист (переваги): ця допомога і захист не повинні залежати від того, де може народитися дитина [3, 3].

3. Третьою аргументованою причиною запровадження «європейського підходу» полягає в тому, що він визначається ціннісними орієнтаціями в сфері дошкільної освіти. Відповідно до положень документу з освітньої політики «Діти в Європі», запровадження та популяризація «європейського підходу» може бути взаємовигідною для всіх держав-членів, які здійснюватимуть цей процес, оскільки завдяки цьому буде забезпечуватися реалізація отримання якісної освіти, базованої на багатокультурності, на різноманітних традиціях і практиках дошкільної освіти по всій Європі. Створення «європейського підходу» надасть безліч можливостей для держав-членів для взаємообміну досвідом, а також розроблення й експлуатації «європейського простіру» для обміну, діалогу та розповсюдження теорії і практики дошкільної освіти тощо [3, 3].

Під категорією «європейський підхід» за визначенням провідних спеціалістів проекту «Діти в Європі» розуміються загальноприйняті цілі, принципи і права, а також багато інших аспектів в організації системи суспільного дошкільного виховання, як у межах однієї країни, так і між різними державами. Розробка взаємозв'язку й узгодженості між різноманітністю організації дошкільної освіти та виховання як у різних країнах ЄС, так у країнах окремого регіону, відіграє вирішальне значення для якісного запровадження єдиного «європейського підходу» в дошкільній сфері, створення відповідного освітнього простору. Особливо актуальним таке узгодження має в контексті децентралізованої системи організації дошкільної освіти, оскільки створення «рівних можливостей» в умовах диференності ускладнюється розв'язанням таких питань, як: перше – що повинно бути визначеним централізовано з метою реалізації завдання забезпечення

«освіти для всіх», а друге – що варто залишити на розсуд місцевого управління в контексті проблеми забезпечення конкретних потреб і побажань місцевої громади чи спільноти? Європейський підхід не означає детальної й всеосяжної концептуалізації та специфікації, що передбачає в перспективі залучення всіх держав-членів до Європейської стандартизованої системи дошкільної освіти та виховання. Запровадження «європейського підходу» не є самоціллю, а передбачає фундаментальний систематичний поступ у розвитку якості дошкільної освіти, саме тому коли йдеться про його запровадження, не виставляються певні конкретні часові обмеження, а лише перспективи, наприклад до 2020 чи 2030 років. Великою мірою «європейський вимір» є політичним суб'єктом, і, таким чином, відкритий для постійних дискусій і змін. Пошук уніфікованості в системі дошкільної освіти може проявлятися, наприклад, у тому, що якість всієї системи дошкільної освіти забезпечуватиметься розробкою інтегрованого багатоаспектного навчального плану або більш близьке для європейської науково-методичної термінології поняття курикулуму дошкільної освіти (curriculum), але сфера, специфіка і форма реалізації освітньої програми, побудованої на цьому курикулумі на сучасному етапі розвитку дошкільної освіти у світі може широко варіюються як у межах різних країн, так і в межах однієї країни. Таким чином, процес упровадження «європейського підходу» вбачається його ідейними засновниками та лідерами проекту «Діти в Європі» в довготривалій перспективі та через широку дискусію [3, 4].

У директивному документі «Діти в Європі» окрема увага приділяється також фундаментальним питанням щодо розуміння «образу дитини» в європейському контексті. Так, розробники документу вважають, що найбільш вдало розуміння феномену «образу дитини» представлено у працях засновника підходу Реджіо Емілія, провідного європейського лідера в дошкільній освіті Лоріса Малаґудзі (Loris Malaguzzi), який наголошував, що: «Є багаті діти і діти з бідних сімей. Ми говоримо про те, що всі діти багаті, немає бідних дітей. Усі діти незалежно від їх культури, достатку, забезпечення є духовно багатими, талановитішими, сильнішими й розумнішими, ніж ми можемо припустити…», «…хоча дитина не є матеріально багатою, але вона народжується з величезним потенціалом, який може бути виражений у сотні мов; вона – активний дослідник, учень, який шукає сенс світу від народження, співтворець знань, самобутності, культури та цінностей; дитина, яка може жити, вчитися, слухати і спілкуватися, але завжди в зв'язку з іншими; цілісна дитина, це – дитина з тілом, розумом, емоціями, творчістю, історією та соціальною ідентичністю; фізична особа, чия індивідуальність і самостійність залежить від взаємозалежності, і хто потребує й прагне зв'язків з іншими дітьми чи дорослими; громадянин із повноправним місцем у суспільстві, суб'єкт права, якого суспільство має поважати й підтримувати» [12].

Утвердження таких ціннісних орієнтацій у розумінні сутності феномену поняття «дитина» є основоположними засадами «європейського підходу» в дошкільній освіті, який передбачає дотримання та реалізацію десяти взаємопов'язаних принципів.

1. Доступність освіти: право всіх дітей на отримання якісної дошкільної освіти.

2. Економічність: безкоштовність дошкільної освіти.

3. Педагогічний підхід: цілісний і багатоцільовий.

4. Залучення дітей та інших представників суспільства до сфери дошкільної освіти: активне «включення громади» до суспільного дошкільного виховання, повноцінна комфортна соціальна адаптація дітей.

5. Взаємоузгодженість між різними видами діяльності: дотримання всіх показників, визначених у Рамці якості в галузі дошкільної освіти (Quality Framework).

6. Різноманітність і вибір: демократичні принципи, відкритість дошкільної освіти для всіх дітей та їхніх сімей незалежно від їхньої культури, мови, етнічної приналежності, релігії, соціального стану, статі, статевої орієнтації, особливостей освітніх і фізіологічних потреб, стереотипів.

7. Оцінювання: відкрите, демократичне і прозоре, базоване на методах ведення педагогічної документації, що дозволяє візуалізувати й отримати об'єктивні дані щодо всебічного становлення та розвитку особистості дитини, а також методами рефлексії, безпосереднього спілкування, об'єктивної інтерпретації даних та ціннісних узагальнень.

8. Ціннісне значення професії: професія дошкільного педагога є паритетною по відношенню до професії шкільного вчителя.

9. Послуги для дітей дошкільного віку та загальноосвітня школа: стійке й рівноправне партнерство.

10. Крос-культурне партнерство: навчання з іншими країнами [3, 7–11].

Імплементація означених принципів, згідно з документом, повинна реалізуватися поступово до 2020 року [12].

На особливу увагу серед перелічених принципів, визначених у документі «Діти в Європі», у контексті нашого дослідження заслуговує восьмий, який стосується паритетності професій «дошкільного педагога» та «шкільного вчителя». Дослівно в документі щодо цього принципу зазначено: «Обґрунтованість положень щодо значення дошкільного дитинства, його принципів і підходів до забезпечення якості освітніх послуг у галузі дошкільної освіти передбачають високу кваліфікацію працівника, залученого до системи дошкільної освіти, який має офіційне право на педагогічну діяльність із дітьми від народження до 6 років, і працювати не тільки з дітьми, але і з їх сім'ями та широкою громадськістю. Це складна, відповідальна й важлива робота. Педагогічний працівник, який працює в дошкільній освіті, може застосовувати та впроваджувати в освітній процес

безліч різних форм; професія може позначатися різними термінами, серед яких може бути «педагог», «учитель», «вихователь»; в одних країнах назви професії можуть бути чітко визначені, у той час як в інших країнах робота з дітьми дошкільного віку буде певною спеціалізацією в межах професії більш широкого контексту. Але незалежно від форми організації, у якій здійснюється дошкільна освіта та в якій працює дошкільний педагог він повинен володіти певними загальними професійними компетентностями: критично мислити для формулювання інтерпольованих суджень; працювати як з окремими особами і групами з метою подолання бар'єрів, уміння слухати, спілкуватися і працювати в демократичному стилі. Статус та кваліфікація педагогічних працівників, залучених до сфери дошкільної освіти, повинен прирівнюватися до статусу і кваліфікації вчителів у системі обов'язкової шкільної освіти, по відношенню до рівня базової кваліфікації та безперервного професійного розвитку (безперервна освіта), заробітної плати та інших умов праці. Існують різні думки щодо частки кваліфікованого персоналу в системі дошкільної освіти: на нашу думку (відповідно до документу «Якісні цілі»), щонайменше – 60 %, рівною мірою це також стосується категорії працездатних жінок і чоловіків» [3, 9–10].

Цей принцип означає, що увага європейських лідерів зосереджена не лише на підвищенні рівня кваліфікації персоналу, який працює в системі дошкільної освіти, але й спрямована на пошук нових шляхів професіоналізації і зміну суспільної думки про професіоналізм дошкільних педагогів, щоб включати в себе кількавимірну систему з комплексом професійно важливих цінностей.

Відповідно до зазначених у Звіті головного директорату Європейської комісії з освіти і культури принципів «європейського простору в дошкільній освіті», у контексті чотирьох вимірів «компетентнісної системи дошкільної освіти» (індивідуального; інституційного та рівня команди; міжінституційного та управлінського рівнів), визначено та сформульовано ціннісні орієнтири, якими повинні керуватися дошкільні педагоги в Європі. Так, на індивідуальному рівні виміру компетентнісної системи організації дошкільної освіти в контексті знань:

- *різних аспектів розвитку дітей* зі схоластичної точки зору (пізнавальний, соціальний, емоційний, творчий тощо) серед провідних цінностей – сприяння повноцінному розвиткові дітей дошкільного віку в умовах системи дошкільної освіти з урахуванням потреб дітей [7]; ухвалення цілісного бачення освіти, яке охоплює навчання, виховання й догляд [3]; дотримання інклюзивних освітніх підходів [3];

- *різних стратегій навчання* (засноване на грі, соціальне навчання, ранній розвиток та грамотність, оволодіння мовою й багатомовність) – сприйняття дитини як самостійного повноцінного суб'єкта її власної життєдіяльності, освітнього процесу як спільного побудованого й

відкритого процесу, який забезпечує успішну соціальну взаємодію дітей і заохочує їх до подальшого навчання й пізнання довкілля; застосування міждисциплінарного підходу до навчання; застосування багатомовного підходу, який сприяє навчанню в контексті різноманітності;

- *комунікативних стратегій та ведення спільної діяльності* – застосування людиноцентриського підходу, заснованого на правах людини в системі дошкільної освіти, відповідно до якого права дитини захищено, дитина є громадянином, що має повне право на участь у громадському та культурному житті своєї спільноти; підтримка демократії, солідарності, активної громадянської позиції, творчого потенціалу й особистісного становлення дітей;

- *спілкування з батьками та місцевими громадами* (знання про сім'ї, бідність і різноманітність) – застосування демократичного і всеосяжного підходу до освіти дітей молодшого віку й сімей з метою підтримки соціальної згуртованості; визнання освітньої відповідальності батьків як основних і перших агентів виховного впливу дітей у дошкільні роки;

- *командних стратегій співпраці* – застосування демократичного і критично рефлексивного підходу до освіти дітей дошкільного віку ;

- *роботи в контексті різноманітності* (анти-упереджені підходи, міжкультурний діалог, ідентичність тощо) – запровадження демократичного й усебічного підходу до дітей із різними особливостями освітніх потреб;

- *особливостей стану дошкільної освіти на місцевому, національному та міжнародному рівнях* – правозахисний підхід до системи дошкільної освіти й освітніх послуг, що пов'язані з нею, що сприяє залученню дітей і їхніх сімей до активної громадянської позиції, солідарності протягом усього життя;

- *здоров'я і догляд за маленькими дітьми і базові знання в області соціального захисту* – прагнення до соціального забезпечення дітей і благополуччя.

На рівні інституційних міжособистісних компетентностей у контексті групи знань дошкільних педагогів у процесі професійної діяльності в дошкільних навчальних закладах визначено такі провідні цінності:

- *педагогічні знання з акцентом на ранньому дитинстві і різноманітність* – демократичний підхід та повага до соціальної та культурної різноманітності; розуміння професійного розвитку як безперервного процесу навчання, який охоплює особисте та професійне становлення;

- *знання ситуативного навчання та практики «навчання в групі»* – розуміння професійного навчання як рекурсивної взаємодії практики і теорії, яка повинна підтримуватися когерентно через різні етапи професійної кар'єри;

- *знання навчальних організацій і рефлексивних підходів* – розуміння сутності функціонування мережі дошкільних навчальних закладів та інших

інституцій, які критично відображають потреби й запити громад, суспільства в цілому;

- *знання освітнього менеджменту* (різні стилі колективного, групового та індивідуального управління) – усвідомлення того, що мережа дошкільних навчальних закладів та інших інституцій є своєрідною платформою для громадської участі, що сприяє зміцненню соціальної згуртованості.

На інституційному рівні в контексті діяльності закладів професійної підготовки та навчання визначено такі цінності, які розподілені відповідно за аналогічними групами професійних знань дошкільних педагогів:

- *у педагогічних знаннях з раннього дитинства та особливостей розвитку* ціннісною є орієнтація педагога на професіоналізацію як процес, що охоплює соціальне й культурне зростання особистості; забезпечує підвищення професійних компетентностей та «освіту впродовж життя», соціальну інтеграцію;

- *знання ситуативного навчання та практики «навчання в групі»* – розуміння професіоналізації як безперервного процесу навчання, що охоплює особистісне і професійне зростання;

- *знання навчальних організацій і рефлексивних підходів* – розуміння професіоналізації як процесу навчання, який відбувається у взаємодії;

- *знання освітнього менеджменту* (різні стилі колективного, групового й індивідуального управління) – розуміння професійного навчання як рекурсивної взаємодії практики і теорії, яка забезпечується через взаємозв'язок різних етапів професійної кар'єри.

У контексті комплексу знань міжвідомчих компетентностей у співпраці між освітніми інституціями різних рівнів виокремлено:

- *у знаннях міжінституційної кооперації цінностями виступають* – демократія та повага до різноманітності й унікальності дітей;

- *у контексті знань особливостей розвитку громади* провідними вважаються ціннісні орієнтації на партнерську взаємодію, що сприятиме соціальній згуртованості;

- *у комплексі міждисциплінарних знань* (здоров'я та догляд, педагогічний і соціологічний супровід розвитку дітей дошкільного віку тощо) цінностями є забезпечення цілісного інтегрованого, схоластичного підходу до розвитку дітей дошкільного віку;

І зрештою на рівні управлінської компетентності у групі знань визначено низку важливих цінностей:

- *у контексті знань про стан дошкільної освіти на регіональному, національному та міжнародному рівнях* ціннісними є визнання права дітей на повноцінну активну участь у суспільній життєдіяльності;

- *у знаннях прав дитини та сім'ї* пріоритетами виступають права дітей на повноцінний цілісний розвиток через освіту й навчання;

- *у знаннях різноманітності в усіх її формах і антидискримінаційної практики в освітньому процесі* найвищими цінностями педагога визначаються повага й визнання соціальної рівності осіб із особливими потребами;

- *у контексті знань всеосяжних стратегій із боротьби з бідністю й соціально-культурною нерівністю* ціннісними засадами є демократія, соціальна інтеграція та економічний розвиток [9, с. 44].

Як свідчить представлений перелік цінностей, якими повинен керуватись європейський педагог дошкільної освіти, всі вони покликані розв'язати перспективні завдання європейської стратегії в розбудові «європейського простору дошкільної освіти», серед таких пріоритетів:

- підведення статусу дошкільного дитинства на високий соціальний рівень;

- визначення функцій, завдання та ролі Європейського парламенту в питанні забезпечення якості дошкільної освіти в усіх європейських країнах;

- запровадження європейських принципів та підходів у галузі дошкільної освіти з метою підвищення якості життя дітей дошкільного віку;

- створення ініціативних наукових груп та об'єднання практиків дошкільної освіти, які працювали б над розробкою шляхів модернізації дошкільної галузі та здійснювали би постійний моніторинг якості.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Охарактеризований «європейський підхід» у дошкільній освіті, зазначені принципи, цінності мають колосальний вплив на побудову підходів до організації та здійснення дошкільної освіти і в Україні. Особливої уваги в документі «Діти в Європі» заслуговує розуміння дитини не лише як найвищої цінності суспільства, але і як повноцінного його члена з правами на власну життєдіяльність у межах свого соціального оточення. Окрім того, принципи, засади та орієнтації «європейського підходу» є засадничими положеннями професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи, що потребує окремого ґрунтовного аналізу, оскільки корелюється з сучасними освітніми парадигмами професійної педагогічної підготовки в цілому, і становить перспективу подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Діти і соціум : особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку : монографія / А. М. Богуш, О. В. Варяниця, Н. В. Гавриш, С. М. Курінна, І. П. Печенко ; наук. ред. А. М. Богуш ; за заг. ред. Н. В. Гавриш. – Луганськ : Альма-матер, 2006. – 368 с.

2. Chapter of Fundemental rights of the Euaropean Union (2000/C 364/01) [Electronic resource] // Official Journal of the European Communities. – C 364/14. – Retrieved from: www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_en.pdf.

3. Children in Europe Policy Paper [Electronic resource] / Bernard van Leer Foundation Eurochild International Step by Step Association EECERA Utdanningsforbundet, Norway Gefures, Greece, September 2008. – Retrieved from: http://www.vbjk.be/en/node/5359.

4. Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications, 2005.

5. Communication from the Commission – Towards an EU strategy on the rights of the child {SEC(2006) 888} {SEC(2006) 889} /* COM/2006/0367 final */ [Electronic resource]. – EUR-LEX. – Access to European Union Laws. – Retrieved from :

http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:52006DC0367.

6. Communication from the Commission to the Council AND to the European Parliament Efficiency and equity in european education and training systems {SEC(2006) 1096} /* COM/2006/0481 final */[Electronic resource]. – EUR-LEX. – Access to European Union Laws. – Retrieved from :

http://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/?qid=1470401945900&uri=CELEX:52006DC0481.

7. Communication on ECEC, 2011b ; Communication from the Commission 'An EU agenda for the rights of the child ', 2011a ; UNCRC, 1989.

8. Conference of the representatives of the governments of the member states [Electronic resource]: Brussels, 3 December 2007 (OR. fr) CIG 14/07. – Retrieved from :

www.consilium.europa.eu/uedocs/cmsupload/cg00014.en07.pdf – 287 p.

9. CoRe (Competence Requirements in Early Childhood Education and Care): [Final Report] // Public open tender EAC 14/2009 issued by the European Commission. Directorate-General for education and Culture. – University of East London, Cas school of Education and University of Ghent, Department for social welfare Studies. – London and Ghent, September, 2011. – 63 p.

10. Report from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions : The development of childcare facilities for young children in Europe with a view to sustainable and inclusive growth. – European Commission. – Barcelona objectives. – Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2013. – 41 p.

11. UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (2006) that has been signed by all Member States and ratified by most.

12. Young children and their services : developing a European approach [Electronic resource] / Moss Peters // Aiming high : a professional workforce for the early years, Children in Europe, 2008. – Retrieved from : www.allianceforchildhood.eu/.../QoC%20progr.

REFERENCES

1. Bohush, A. M., Varianytsia, O. V., Havrysh, N. V., Kurinna, S. M., Pechenko, I. P. (2006). *Dity i sotsium: osoblyvosti sotsializatsii ditei doshkilnoho ta molodshoho shkilnoho viku [Children and society: peculiarities of socialization of preschool and junior school children].* Luhansk: Alma-mater.

2. Chapter of Fundemental rights of the Euaropean Union (2000/C 364/01). *Official Journal of the European Communities. C 364/14.* Retrieved from: www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_en.pdf.

3. *Children in Europe Policy Paper*. Bernard van Leer Foundation Eurochild International Step by Step Association EECERA Utdanningsforbundet, Norway Gefures, Greece, September 2008. Retrieved from: http://www.vbjk.be/en/node/5359.

4. *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*, (2005_.

5. *Communication from the Commission – Towards an EU strategy on the rights of the child {SEC(2006) 888} {SEC(2006) 889} /* COM/2006/0367 final **/. EUR-LEX. Access to European Union Laws. Retrieved from: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:52006DC0367 – Date of retrieving: 13.02.2014. – Title from the screen.

6. *Communication from the Commission to the Council AND to the European Parliament Efficiency and equity in european education and training systems {SEC(2006) 1096} /**

COM/2006/0481 final. EUR-LEX. Access to European Union Laws. Retrieved from: http://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/?qid=1470401945900&uri=CELEX:52006DC0481.

7. Communication on ECEC, 2011b; Communication from the Commission 'An EU agenda for the rights of the child ', 2011a; UNCRC, 1989.

8. *Conference of the representatives of the governments of the member states*. Brussels, 3 December 2007 (OR. fr) CIG 14/07. Retrieved from: www.consilium.europa.eu/uedocs/cmsupload/cg00014.en07.pdf – 287 p.

9. *CoRe (Competence Requirements in Early Childhood Education and Care)*, (2011). Public open tender EAC 14/2009 issued by the European Commission. Directorate-General for education and Culture. University of East London, Cas school of Education and University of Ghent, Department for social welfare Studies. London and Ghent, September.

10. *Report from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: The development of childcare facilities for young children in Europe with a view to sustainable and inclusive growth,* (2013). European Commission. Barcelona objectives. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

11. *UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities* (2006) that has been signed by all Member States and ratified by most.

12. *Young children and their services: developing a European approach* (2008). Aiming high: a professional workforce for the early years, Children in Europe. Retrieved from: www.allianceforchildhood.eu/.../QoC%20progr.

РЕЗЮМЕ

Мельник Наталия. «Европейский подход к дошкольному образованию» как перспектива развития украинского дошкольного образования.

В статье рассматриваются принципы, ценности и содержание европейского подхода в сфере дошкольного образования; раскрыта сущность, цели, представлены причины введения «европейского подхода» в образовательное пространство европейских стран, охарактеризованы ценности профессиональной педагогической подготовки, которые должны формироваться у современных европейских дошкольных педагогов на основе соблюдения принципов «европейского подхода»; обоснована перспективность введения «европейского подхода» в отечественной системе дошкольного образования.

Ключевые слова: *европейское образовательное пространство, «европейский подход к дошкольному образованию», ценности общественного дошкольного воспитания, принципы европейского подхода, профессиональные ценности.*

SUMMARY

Melnyk Nataliia. "European approach in preschool education" as a perspective of ukrainian preschool: the main issues.

The article is devoted to the characteristics of principles, values and meaning of the "European approach in preschool education". At the present stage of European society is more urgent issue of providing quality education since its very first preschool level. In this connection, the issue of implementation of the strategy "happy preschool childhood" in all countries of the European Union deserves special attention. The author presented the reasons for the introduction of a "European approach" to educational dimension of European countries. The author analyses one of the important European documents, which is devoted to the preschool education and care perspectives and improvements – "Children in Europe". The author presents the main idea of the "European approach" in preschool education, which lies in the fact that children are full European citizens and can expect some general benefits and have social benefits. The author also grounds the European position on that, the development of a European

approach can be mutually beneficial for all Member States, as it provides an opportunity for all to get quality pre-school education in terms of the diversity of traditions and experiences across Europe. Values of professional teacher training, which should be formed in the pre-modern European teachers, which are based on the "European approach" principles are described in the issue. According to the listing of values that has guided for European Early Childhood Education teacher, they are designed to solve future challenges of the European strategy in building a "European space of preschool education" among the following priorities: elevation of the status of preschool child to the high social level; defining functions, tasks and role of the European Parliament in ensuring the quality of preschool education in all European countries; implementation of European principles and approaches in the field of pre-school education to improve the quality of life of preschool children; creation of initiative groups and scientific associations of practitioners of preschool education, which would work on developing ways of modernization in the preschool sector and committed to continuous quality monitoring.

The "European space of pre-school education", which is described in the issue, its principles and values have a huge impact on the formation of approaches to the organization and implementation of professional preschool teachers training in Ukraine, as well as in Western Europe and requires a separate investigation, as correlated with current educational paradigm of professional teacher training in general, and is the prospect of further researches.

Key words: *European educational space, "European approach in preschool education", value of public preschool education, principles of the European approach, professional values.*

УДК 371.372. 002

Олександр Руденко
Сумське вище училище мистецтв і культури імені Д.С. Бортнянського
ORCID ID 0000-0002-0368-6445
DOI 10.24139/2312-5993/2017.02/283-293

ФАКТОРИ ЕФЕКТИВНОЇ РЕАЛІЗАЦІЇ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ В МУЗИЧНОМУ НАВЧАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Метою статті є з'ясування факторів ефективної реалізації діяльнісного підходу в музичному навчанні молодших школярів. Методи дослідження – вивчення наукової літератури з досліджуваної проблеми та педагогічні спостереження. З'ясовано, що в музичному навчанні ефективність діяльнісного підходу підвищує застосування проблемно-пошукових й інтерактивних технологій, різноманітних музично-творчих методів, особливо імпровізації. Це дозволить ефективно формувати в учнів загальнокультурну компетентність, музично-естетичний смак, музично-творчі здібності, навички групової роботи тощо. Перспективи подальших розвідок вбачаємо в обґрунтуванні поняття «творча рефлексія».

Ключові слова*: діяльнісний підхід, фактори підвищення ефективності, музичне навчання, молодші школярі, творчі методи, проблемно-пошукові методики, інтерактивні технології, імпровізація.*

Постановка проблеми. XXI сторіччя ознаменувало новий етап розвитку громадянського суспільства України. Саме тому в національній доктрині розвитку зазначена необхідність оновлення системи освіти. Одним із пріоритетних напрямів стає розроблення сучасних наукових та педагогічних досягнень, впровадження освітніх інновацій, та новітніх

технологій у навчанні та вихованні [5, 7–18]. Такий підхід дозволить підготувати добре освічених, комунікабельних людей здатних мислити самостійно та якісно вирішувати професійні проблеми.

Слід зазначити, що таке завдання ставить перед сучасною педагогічною наукою цілий комплекс нових проблем, бо майже все попереднє сторіччя головною ціллю шкільного навчання було оволодіння фактичними знаннями, в основу яких покладалися численні видатні імена та «сухі» правила. Ця тенденція досить розповсюджена й сьогодні, адже значний відсоток сучасних викладачів вважає, що саме такі знання є запорукою успіху їхніх учнів. Особливо яскраво це відображається в результатах ЗНО, яке свідчить про те, що учні в завданнях репродуктивного характеру (де необхідні суто предметні знання) мають кращий показник, ніж у завданнях, викладених у творчий або нестандартній формі, а питання, де необхідно самостійно проаналізувати дані та сформулювати висновки, вважаються випускниками найскладнішими.

Сьогодні вкрай важливо розуміти, що якість сучасного навчання – це не лише засвоєння великої кількості знань, а й уміння застосовувати їх на практиці. У сучасному світі, який так швидко змінюється, де новітні технології та, здається б, очевидні факти застарівають скоріше, ніж їх отримує споживач, головною якістю та справжнім скарбом стає вміння аналізувати і, головне, створювати самостійно нову інформацію. Отже, необхідно усвідомити, що аналіз, пошук та знайдення рішення – це результат поєднання діяльнісного та творчого підходів у навчанні. І саме такий аспект навчання здатний перетворити банальне заучування фактів та правил на оволодіння методами їх застосування в навколишньому світі.

Аналіз актуальних досліджень. Перші згадки про важливість діяльності та творчості в навчанні можна спостерігати ще у працях давньогрецьких філософів: Платона, Аристотеля, Сократа. Початкове теоретичне обґрунтування відповідні положення здобули у праці Яна Амоса Коменського «Велика дидактика» (1632). Згодом цими питаннями займалися Джон Дьюї, Йоганн Песталоцци («Як Гертруда навчає своїх дітей»), Костянтин Ушинський («Людина як предмет виховання»)... Активізації навчально-пізнавальної діяльності школярів присвятили свої роботи М. Данилова, Л. Аристова, Т. Шамова. Дослідженнями шляхів активізації пізнавальної діяльності та створення проблемно-пошукових ситуацій на уроках займалися Г. Щукина, В. Ильин, А. Маркова, Н. Морозова. Психолого-педагогічні основи творчої діяльності розкрили Д. Богоявленська, В. Моляко, В. Роменець та ін. Результатом творчого розумового процесу є інтелектуальні новоутворення у вигляді відкритих учнями знань, що підтверджено такими авторами, як А. Брушлінській, В. Давидов, А. Матюшкін, Я. Пономарев, С. Рубінштейн, С. Степанов, І. Семенов. Різнобічні проблеми організації та змісту музично-творчої діяльності

молодших школярів досліджують Е. Абдуллін, О. Лобова, Л. Масол, О. Ростовський, Л. Хлєбникова, Л. Школяр та інші сучасні педагоги-музиканти.

Мета статті – з'ясувати фактори ефективної реалізації діяльнісного підходу в музичному навчанні молодших школярів.

Методи дослідження. Для досягнення зазначеної мети використано методи вивчення наукової літератури з проблеми дослідження й аналізу результатів та педагогічних спостережень (у т. ч. під час проходження переддипломної практики студентами – випускниками Сумського вищого училища мистецтв і культури імені Д. С. Бортнянського).

Виклад основного матеріалу. Як і будь-яка наука, дидактика має свою систему, стрижнем якої є процес навчання і його результат. Взагалі процес навчання розглядається як складна система, що включає в себе велику кількість взаємопов'язаних компонентів, що об'єднуються навколо взаємодії між учителем та учнями. Задача вчителя – формувати всебічно розвинуту особистість, тобто навчати основам наук, творчому, інколи не стандартному мисленню, емоційному сприйняттю дійсності, використанню знань на практиці.

У сучасного вчителя є всі можливості змінити не тільки зміст одного окремого уроку, а й цілого навчального курсу, спираючись як на класичні, так і на новітні форми роботи. Він може не тільки впроваджувати власні підходи для досягнення якісних знань, а й розвивати в учнів особливий склад мислення, яке буде гнучким та креативним. Саме розвиток уміння самостійно та творчо мислити дозволить майбутнім шкільним вихованцям не тільки знайти себе в сучасному суспільстві, а й досягти якісного рівня життя.

Доведено, що тільки формуючи самостійне мислення дитини, сприяючи розвитку спілкування, можна здійснити перехід на нову якість освіти, що дозволить піднятися на новий щабель міжпредметних умінь, коли знання тісно пов'язані із самовизначенням та самореалізацією. Ці знання залишаться в пам'яті найстійкішими та стануть основою майбутньої поведінки при виборі як майбутньої професійної діяльності, так і допоможуть моделювати поведінку в різних життєвих ситуаціях.

Тому важливо переконати сучасного вчителя будь-якого предмету в необхідності перенесення мети з простого засвоєння фактів (що є результатом знання) на оволодіння засобами, що дозволяють вирішити це питання самостійно (тобто отримати вміння). Такі вміння дозволять розвинути здібності, привчать до самоорганізації, що, у свою чергу, покращить успішність та дасть позитивний імпульс для особистісного розвитку дитини.

Щоб досягнути такої мети, необхідно вводити новітні підходи в навчанні. Поєднання діяльнісного підходу з творчими засобами є одним із таких шляхів.

У фахових дослідженнях зазначається, що діяльнісний підхід – це процес діяльності особистості, спрямований на усвідомлення й засвоєння

певних знань та навичок. Тобто під поняттям «діяльність особистості» розуміється усвідомлена, цілеспрямована дія, що може розгортатись як у фізичному просторі, так і у просторі психічних образів [7, 178].

Сучасну концепцію «навчання через діяльність» запропонував американський учений Джон Дьюї [4, 28–34]. Головними принципами його навчальної системи були: вільна творча діяльність на основі різних форм співпраці, урахування інтересів учнів та вміння самостійно отримати знання через подолання певних труднощів. Необхідною складовою цього методу було не тільки вміння подолати створену вчителем «проблемну ситуацію», а і вміння відстояти свою точку зору, як перед учителем, так і перед учнями свого класу. Звичайно, це сприяє й тому, що навчання набуває нової «особистої» значущості. У такому разі необхідно організовувати навчання так, щоб відбувався постійний розвиток, бо основне завдання сьогоденного навчання – формування вміння та бажання вчитися протягом усього життя, працювати в команді. Такий підхід закликає не надавати знання в готовому вигляді, а допомагає навчитись учитися, що повинно бути головною метою всього навчання в початковій школі.

Задача сучасного вчителя – включення кожного учня класу в навчальну діяльність, а також оволодіння учнями вміннями та знаннями, де і як можна застосувати нові знання на практиці або в конкретній життєвій ситуації.

Ефективність застосування діяльнісного підходу вимагає наявності різних факторів, серед яких є надбання, що зберігаються та залишаються незмінними протягом тривалого часу. Це і гуманістична спрямованість у вихованні, велика роль мистецтва, залучення учнів до самостійної творчої діяльності.

Одним із суто дидактичних чинників є наявність позитивної мотивації навчання. Мотиви – це внутрішні тяжіння до дійства. Їх головна функція полягає в тому, щоб надати значення тим життєвим обставинам, до яких прагне людина. Мотиви набувають прояву в різних формах: інтерес, бажання, співчуття тощо. Мотивація – це процес, у результаті якого будь-яка діяльність людини набуває особистого значення та сприяє набуттю стійкого інтересу до проблемної ситуації й необхідності її розв’язання. Саме мотив та мотивація є внутрішньою силою, що керує діями людини.

Важливим чинником ефективності діяльнісного підходу є увага. К. Ушинський зазначав, що увага – це двері, через які все проходить у людину із зовнішнього світу [9, 386]. Увага присутня майже в усіх психічних процесах і видах дитячої навчальної діяльності.

Можемо накреслити й інші фактори успішного навчання в діяльнісному підході: уміння конкретизувати навчальну ціль та розуміння того, що саме необхідно засвоїти; виконання учнями необхідних дій для того, щоб здобути необхідні знання; засвоєння учнями дій, що надають

можливість усвідомлено застосовувати набуті знання; формування в учнів уміння контролювати свою поведінку як на заняттях, так і поза ними. Також зазначимо, що значно впливає на успішність та ефективність цього процесу особистість викладача. Закоханість педагога у свою справу та предмет, що викладається, майже завжди передається учням. Це можна пояснити тим, що учні значною мірою копіюють поведінку вчителя не тільки на заняттях, а й у повсякденному житті. Відбувається це як на свідомому, так і на підсвідомому рівнях. Тому дуже важливі не тільки фахові знання викладача в галузі, а й уміння віднайти вірний стиль спілкування з учнями.

Як відомо, в історії педагогіки наявні різноманітні думки з цього приводу. Одні відстоюють м'який стиль відносин, де необхідно максимально позбутися стресових ситуацій, відійти від поняття «вимога», та взагалі не вживати поняття осуду. Інші наголошують, що найбільшою шаною користуються викладачі, які вимагають від учнів по максимуму, а в разі невиконання суворо карають учнів незадовільними оцінками, криками, та викликами батьків. Звичайно, це крайнощі, а крайність не може бути добрим прикладом для учнів, що вчаться моделювати свою поведінку. А. С. Макаренко наголошував на необхідності високої вимоги та глибокої шани до учня [6, 287]. Це поєднання допоможе обійти будь-яку крайність. Сьогоденні педагогічні рішення необхідно розглядати в контексті конкретної ситуації. Тому так часто на перший план виходить учитель, який може творчо підійти до проблеми, який володіє майстерністю слова, який не боїться творчо експериментувати, щоб досягти доброго результату.

На сьогоднішній день як ніколи актуальним є поняття «педагогічна творчість». Бо саме мистецтво педагогічної творчості полягає в умінні приймати оптимальні рішення для даної ситуації.

Творчість майже завжди породжує щось принципово нове, часто оригінальне та завжди неповторне, бо творчість притаманна лише людині. Якщо проаналізувати риси відомих творчих особистостей у різних галузях освіти та науки, то ми побачимо, що цим людям притаманні такі риси, як наявність інтелекту й обдарованості, а також креативність. Такі люди вільно висловлюють свої думки та почуття, постійно готові як засвоювати, так і передавати досвід та знання. Така постійна готовність щільно пов'язана з розвитком рефлексії. Таким чином, рефлексія задає динамічний рух у творчій діяльності і є ще однією необхідною складовою, яку необхідно наполегливо розвивати у процесі навчальної діяльності.

Як зазначає Л. В. Школяр, творчість сьогодення безпідставно покладається на окремі предмети гуманітарного циклу: літературу, музику тощо. Не врятує і збільшення годин, за що постійно борються викладачі. Ніякого дива не відбудеться. У свою чергу, також вкрай важливо вміти бачити і кордон, який відмежовує творчий підхід від тривіального навчання, коли вчитель взагалі не вважає за необхідне спиратися на

накопичений методичний досвід і вважає що він може проводити заняття, як йому заманеться [1, 5–9].

Дійсно, сучасний викладач як гуманітарних, так і точних наук може активно розвивати творчий потенціал особистості. Це повинно проглядатись і в культурі поведінки, і в манері спілкування та навчання. Як важливо в наш бурхливий час навчитися співпрацювати з іншою особистістю, демонструвати толерантність, взаємоповагу та терпимість. Саме ці якості, що притаманні творчій особистості, стануть основою культури та будуть моделювати поведінку в цілому. Наразі недостатньо того, щоб діти вміли самостійно визначити явище, важливо його зрозуміти й навіть більше – зуміти знайти йому застосування.

Сьогодні як ніколи необхідно сприяти зміцненню творчих та мистецьких напрямів у загальноосвітній школі. Дати викладачам можливість більш активно спиратися на сьогоденні явища, що відбуваються в суспільстві. Творча педагогіка – це, вміння перш, за все вміння самостійно мислити, порівнювати різні точки зору, уміння надати кожному учню можливість висловити власну думку та її обґрунтувати.

Проблема пошуку нових, творчих підходів до викладання в загальноосвітній школі притягує досить велику кількість сучасних учених та педагогів. І практично всі вони висловлюють думку щодо необхідності відходу від механічного заучування навчального матеріалу. На думку О. А. Апраксіної, поряд із науковими роботами в навчальних закладах, практикуючі викладачі часто роблять особистий внесок у духовний розвиток підростаючого покоління [2, 91]. Це має величезне значення, бо будь-яка програма без учителя-експериментатора, який творчо підходить до програм та методичних рекомендацій, не дасть бажаного ефекту [3, 14].

Звичайно, творчий розвиток особистості необхідно будувати з урахуванням багатоступінчатого розвитку (початкові, середні та старші класи). Наразі актуальною є думка, що творчості необхідно наполегливо вчити, починаючи з молодших класів школи. Для цього доцільно використовувати проблемно-пошукові та інтерактивні методики, завдяки яким учнів можна залучати в ігрову, дискусійну, рефлексивну діяльність, яка надає змогу будь-якому учню віднайти самостійно рішення, що відповідає його індивідуальності.

Звичайно, великі можливості для організації творчості надає групова робота у класі. Працюючи у групі, кожен із учнів зможе демонструвати свої знання, уточнювати правила, отримувати поправки інших учасників. Зрозуміло, що в початковій школі без ігрової ситуації не обійтись. Саме використання варіативно-ігрової ситуації активно розвиває уявлення та інтерес до самої проблеми або завдання протягом досить тривалого часу, що в свою чергу допомагає засвоїть навіть досить складний матеріал.

Уміння обрати оптимальні варіанти в навчанні є запорукою найбільш ефективного навчально-виховного процесу. Звичайно, обрання способу управління та самоуправління процесами засвоєння нових знань суттєво впливає на загальний рівень знань. Тому вчителю необхідно знати найбільш відомі варіанти засвоєння знань. В одному випадку це може бути активне управління запам'ятовуванням нової інформації, коли вчитель, самостійно організовуючи подачу інформації, доводить її сенс. У такому разі домінують пояснювальні та ілюстративні методи.

Але є й інший, протилежний напрям, коли можна побудувати засвоєння нового на основі домінування проблемно-пошукових методів навчання. Тобто вчитель штучно створює проблемну ситуацію, розмежовує проблему, виказує певні гіпотези та спонукає учнів до обговорення. Кінцевий результат такої роботи – вибір оптимального рішення. Якщо вибір напряму вірний, то настає таке явище, як «педагогічний резонанс». Це явище виникає, коли зусилля вчителя поєднується з зусиллями учнів. У такому випадку ефект навчання набагато збільшується.

Важливо усвідомлювати, як саме необхідно розвивати творче начало у школярів і особливо школярів молодших класів, бо саме творче сприйняття світу стане основою, на якій зросте культура особистості в цілому.

Творчій підхід дозволе максимально включити учнів молодших класів у найрізноманітніші види діяльності: трудову, ігрову, зображувальну, музичну… Саме на таких творчих предметах одночасно задіяні різні органи відчуттів: слух, зір, дотик. На уроках з малювання та музики учні стикаються зі сприйняттям яскравих художніх та музичних образів. Таким чином, якщо вчитель не просто доносить інформацію до учнів, а робить її емоційно насиченою й забарвленою почуттями, така інформація у великому обсязі залишається в пам'яті надовго. Тому розвиток необхідності постійного спілкування з мистецтвом дозволить розуміти стилі, комунікабельність, загальний інтелект.

Творчість у широкому розумінні – це діяльність, яка прямо протилежна монотонній, механічній роботі. Особливо яскраво це простежується на уроках музичного мистецтва. Одним із ключів до розуміння цього є те, що музична творчість пов'язана з накопиченням певних життєвих обставин. І коли життєва ситуація зачіпає своєю спорідненістю слухача, вона стає значущою для нього та цікавою. Але це притаманно більш-менш підготовленим учням. Тому виникає питання розвитку творчих здібностей музичними засобами в учнів молодших класів.

Важко переоцінити значення музичного мистецтва в переліку шкільних предметів, яке формує погляди й переконання. Як зазначав В. Сухомлинський, музичне виховання – це не виховання музиканта, а виховання, насамперед, людини [8, 52–53].

Починаючи з XVIII століття, учитель починав навчання саме з вивчення музичних, літературних та художніх шедеврів старовинних майстрів. Таким чином прищеплювалося поняття смаку та краси. Вивчаючи та копіюючи шедеври майстрів, учні ніби бачили світ очами їх авторів. Так формувалась особистість учня, який згодом стане повноцінним членом суспільства, і вчитель, особливо молодших класів, відіграє в цьому вирішальну роль, бо саме смак стане тією значущою цеглиною, на якій буде триматися моральність та виховання [1, 5].

Література, музика, зображувальне мистецтво постійно перекликаються між собою під час музичного навчання молодших школярів. Це пов'язано з єдиним естетичним спрямування різних видів мистецтва, бо практично кожне з них розповідає про життя людини. П. Флоренский писав: «Незважаючи на корінні відмінності, мистецтва виростають з одного коріння, і якщо почати вдивлятись у них пильно, то єдність стає все більш та більш помітною» [10, 63].

На нашу думку, розвивати музичну творчість необхідно починати з розвитку вміння імпровізувати. Саме імпровізація і є тим першим щаблем, із якого необхідно починати вчити дітей творчості.

Буває так, що вчитель підготував цікаві матеріали, має велику кількість творчих задумів, але урок закінчивсь і клас так і залишився байдужим до теми, практично не реагував на запропоновані вчителем шляхи. Трапляється ситуація, коли, навпаки, учні зацікавилися темою, самостійно знаходять відповіді, але доброго засвоєння знання наприкінці заняття так і не відбулося. Можна навести безліч прикладів, коли необхідно саме творче втручання, але достатньо навести загальновідомі приклади, коли досвідчені викладачі за допомогою єдиної ігрової вправи буквально за декілька хвилин в змозі максимально активізувати весь клас. Здавалось би все просто, але як часто трапляється, що та сама ігрова вправа, з тієї ж теми, зі схожим класом не дає зовсім ніякого ефекту.

Насправді, причин може буть безліч, і кожен з учителів зможе досить довго продовжувати список. Це може стосуватись як самого вчителя, так і настрою класу в цілому, який, у свою чергу, може залежати від чого завгодно, від попередніх уроків до погодних умов. Але незмінною залишається необхідність уміння вчителя творчо втрутитися та миттєво змінити більшість аспектів проведення уроку. Таке вміння миттєвої зміни як своєї поведінки, так і плану уроку в цілому допоможе знайти як необхідний контакт із дітьми, так домогтися максимально можливої уваги, і як бажаний результат – зацікавленості учнів у подальшому самостійному вивченні домашнього завдання, та поглибленні знань на наступних заняттях.

Звичайно, набути таке вміння відразу неможливою. І тут буде замало й тих широких знань, що надають сучасні вищі навчальні заклади, і широкої ерудованості викладачів, які безперечно є в сучасній

загальноосвітній системі. Тут необхідні саме специфічні навички, які потрібно постійно відточувати на заняттях. Але саме тут постає питання: з чого починати? Як вже було зазначено, з вміння імпровізувати, бо імпровізація – це і є початок творчого втручання.

Висновки. Отже, діяльнісний підхід у навчанні – це не тільки методи, прийоми та технології; це нова концепція нової школи, що дозволить сучасному вчителю формувати в учнів універсальні учбові дії, готуючи їх до подальшого навчання.

Основні фактори підвищення ефективності реалізації діяльнісного підходу в навчанні: наявність у учня пізнавальної мотивації, тобто бажання навчитися та відкрити знання самому; стимулювання уваги; уміння конкретизувати учбову ціль та розуміння того, що саме необхідно засвоїти; виконання учнями необхідних дій для того, щоб здобути необхідні знання; засвоєння учнями дій, що надають можливість усвідомлено застосовувати набуті знання; формування в учнів уміння контролювати свою поведінку як на заняттях, так і поза ними; особистість викладача.

На уроках музичного мистецтва ефективність діяльнісного підходу підвищує застосування використання проблемно-пошукових методик та інтерактивних технологій, різноманітних музично-творчих методів, особливо імпровізації.

Перспективи подальших наукових розвідок. Обсяг статті не дозволяє повністю розглянути феномен рефлексії, який за допомогою А. Буземана став окремою гілкою у психології. Оскільки рефлексія є важливим чинником, який надає поштовху до саморозвитку, стимулює до пошуку чогось нового, буде доречно в майбутньому обґрунтувати таке поняття, як творча рефлексія.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрияка С. Н. Актуальные проблемы преподавания искусства в общеобразовательных организациях Российской Федерации / С. Н. Андрияка, Л. В. Школяр // Сборник научных статей. – М. : ФГБНУ «ИХОиК РАО», 2016. – 253 с.

2. Апраксина О. А. Медологическая культура педагога музыканта / О. А. Апраксина. – М., 2002. – 272 с.

3. Апраксина О. А. Методика музыкального воспитания в школе : учеб. пособие для студентов пед. университетов по спец. № 219 «Музыка и пение». – М. : Просвещение, 1983. с нот. ил. – 224 с.

4. Дьюи Дж. Школы будущего / Дж. Дьюи ; пер. Ландсберг. Изд. 2-е. – Берлин : Госиздат, 1922. – 179 с.

5. Національна доктрина розвитку освіти № 347 від 17 квіт. 2002 р. // Законодавчі акти України з питань освіти : зб. законів. – К. : Парлам. вид-во, 2004. – 404 с.

6. Макаренко А. С. Воспитание в семье и школе // Собр. соч. : в 8 т. / А. С. Макаренко. – М., 1986. – Т. 4. – 400 с.

7. Реан А. А. Психология и педагогика / А. А. Реан, Н. В. Бордовская, С. И. Розум. – СПб. : Питер, 2001. – 432 с.

8. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – К. : Радянська школа, 1974. – 288 с.

9. Ушинский К. Д. Русская школа. Первая книга после азбуки / К. Д. Ушинский / Сост., предисл., коммент. В. О. Гусаковой. Отв. ред. О. А. Платонов. – М. : Институт русской цивилизации, 2015. – 688 с.

10. Флоренский П. А. Анализ пространственности и времени в художественно-изобразительных композициях / Флоренский П. А. – М. : Прогресс, 1993. – 99 с.

REFERENCES

1. Andriiaka, S. N., Shkoliar L. V. (2016). Aktualnyie problemy prepodavaniia iskusstva v obshcheobrazovatelnykh orhanizatsiiakh Rossiiskoi Federatsii [Actual problems in teaching art in comprehensive organization in Russian Federation]. *Scientific articles.* (In Russian).

2. Apraksina, O. A. (2002). *Medolohicheskaia kultura pedahoha muzykanta [Methodological culture of the music teacher]*. Moscow, Russia.

3. Apraksina, O. A. (1983). *Metodika muzykalnoho vospitaniia v Shkole [Methods of musical training at school]*. Moscow: Vyd. Prosveshchenie.

4. Diui, Dzh. (1922). *Shkoly budushcheho [School of the future].* Berlin.

5. *Natsionalna doktryna rozvytku osvity [National doctrine of education development]* № 347 vid 17 kvit. 2002 r. Ukraine, Kyiv.

6. Makarenko, A. S. (1986). *Vospitaniie v semiie i shkole [Upbringing at home and school]*. Moscow, Russia.

7. Rean, A. A., Bordovskaia, N. V., Rozum, S. I. (2001). *Psiholohiia i pedahohika [Psychology and Pedagogics]*. SPb. (In Russian).

8. Sukhomlinskyi, V. A. (1974). *Serdtse otdaiu detiam [I give my heart to children].* Kyiv: Vyd. Radianska shkola.

9. Ushinskii, K. D. (2015). *Russkaia Shkola. Pervaia kniha posle azbuki [Russian school. My first book].* Moscow, Russia: Vyd. Institute of Russian Civilization.

10. Florenskii, P. A. (1993). *Analiz prostranstvennosti i vremeni v khudozhestvenno-izobrazitelnykh kompozitsiiakh [Analysis of space and time in artistic composition].* Moscow, Russia: Vyd. Progress.

РЕЗЮМЕ

Руденко Александр. Факторы эффективной реализации деятельностного подхода в музыкальном обучении младших школьников.

Целью статьи является выяснение факторов эффективной реализации деятельностного подхода в музыкальном обучении младших школьников. Методы исследования – изучение научной литературы и педагогическое наблюдение.

Выяснено, что в музыкальном обучении эффективность деятельностного подхода повышает применение проблемно-поисковых и интерактивных технологий, различных музыкально-творческих методов, особенно импровизации. Это позволит эффективно формировать у учеников общекультурную компетентность, музыкально-эстетический вкус, музыкально-творческие способности, навыки групповой работы и другое. Перспективы дальнейших разработок состоят в обосновании понятия «творческая рефлексия».

***Ключевые слова**: деятельностный подход, факторы повышения эффективности, музыкальное обучение младших школьников, творческие методы, проблемно-поисковые методики, интерактивные технологии, импровизация.*

SUMMARY

Rudenko Olexandr. Factors of the effective realization of the activity approach in musical training of junior students.

The article aims to explaine the factors of the activity approach in musical training of junior students.

The research methods are: studying of the scientific literature on the topic, and pedagogical observation.

The study concludes that the activity approach in learning is a concept of a new school which will allow to form students' universal actions prepearing them for further education.

The main factors of learning in the activity approach is a student's cognitive motive, the desire to learn himself, the stimulation of attention, the ability to specify the purpose and understanding of what it is necessary to learn, the student's actions in order to gain the knowledge, to form the ability to control their behavior both in the classroom and out of it, the personality of the teacher.

At the music lessons efficiency of the active approach increases the usage of research methods and interactive technologies, various musical and creative methods, improvisation.

The article deals with the main factors, which in fluence on the successful studying of junior students of compulsory schools.

The necessity of creative development is grounded at all stages of studying. The article stresses on the conscious usage of the knowledge both at the lesson and in the future life.

The article is aimed at considering the necessity of further development of the term "pedagogical creativity" and further searching of the best variants of the development of personality.

Such reform will allow the teacher effectively form students' general cultural competence, musical and authentic taste, musical creativity, teamwork skills, the desire for further education, the ability to defend their own opinion, etc.

As the volume of the article doesn't allow to consider the phenomenon of the reflection in details – the factor, that gives impetus for self-developing, stimulate for searching something new – the prospects for further scientific researchers are in the grounding of the concept "creative reflection".

Key words: *approach, creativity, improving the efficiency, musical training, junior students, creative methods, searching methods, interactive technology, improvisation.*

УДК 373.3.091

Світлана Смолюк
Східноєвропейський національний
університет імені Лесі Українки
ORCID ID 0000-0001-5427-1285
DOI 10.24139/2312-5993/2017.02/293-304

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИКОРИСТАННЯ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ СТАНОВЛЕННЯ РОЗВИВАЛЬНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В СУЧАСНІЙ СИСТЕМІ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

У статті здійснено аналіз прогресивного історико-педагогічного досвіду становлення розвивального освітнього середовища в системі початкової освіти України. Автором виокремлено ефективні організаційно-педагогічні умови його використання в сучасній практиці навчання, виховання та розвитку молодших школярів: психолого-педагогічна підтримка учнів у процесі їх адаптації; створення інтелектуально та емоційно насиченого середовища шляхом налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії в педагогічному процесі між учителем та учнем, створення атмосфери творчості; потенційне використання змісту початкової освіти для особистісного розвитку учня; урахування типової багатогранності освітнього середовища початкової школи для гармонійного розвитку особистості учня;

формування професійної готовності майбутніх педагогів до створення ефективного розвивального освітнього середовища в сучасній початковій школі.

Ключові слова: *початкова школа, організаційно-педагогічні умови, розвивальне освітнє середовище, історико-педагогічний досвід.*

Постановка проблеми. В умовах інтеґрування вітчизняної освіти до європейського освітнього простору актуалізується проблема розвитку творчого потенціалу зростаючої особистості в умовах навчального закладу. У вирішенні цього завдання чільне місце належить прогресивним ідеям історико-педагогічного досвіду формування освітнього середовища школи, у якому здійснюється навчання й виховання дитини. Важливою умовою забезпечення стабільності освітнього середовища сучасного навчального закладу вважаємо наявність загальнокультурних і виховних цілей, що ґрунтуються на вселюдських цінностях та єдності суспільної ідеології, яка об'єднує інтереси учасників педагогічної діяльності [14].

Аналіз актуальних досліджень. Проблема середовищного підходу щодо організації освітнього процесу знайшла висвітлення у працях багатьох вітчизняних і зарубіжних учених. У контексті нашого дослідження актуальними вважаємо визначення понять «освітнє середовище» (Є. Бондаревська, І. Левицька, О. Савченко), «соціальне середовище» (О. Безпалько, Р. Вайнола, Н. Сейко), «творче освітнє середовище» (В. Ясвін), «етновиховне середовище» (О. Будник, В. Кононенко), «культурно-освітнє середовище» (Г. Васянович, Л. Москальова), «розвивальне освітнє середовище» (Б. Ельконін, Б. Скоморовський), «інформаційне навчальне середовище» (О. Компаній), «інформаційно-освітнє середовище» (Л. Панченко) та ін. Питання формування освітнього середовища початкової школи відображені в дослідженнях О. Будник, С. Мартиненко, О. Матвієнко, Т. Осадченко, О. Ярошинської та ін.

Мета статті – обґрунтувати організаційно-педагогічні умови ефективного використання історико-педагогічного досвіду становлення розвивального освітнього середовища в сучасній системі початкової освіти.

Для досягнення поставленої мети ми використовували такі **методи дослідження:** аналіз, синтез, порівняння та узагальнення, що стало важливим при вивченні праць українських та зарубіжних науковців, офіційних і нормативних документів.

Виклад основного матеріалу. На основі вивчення й аналізу прогресивного історико-педагогічного досвіду становлення розвивального освітнього середовища в системі початкової освіти України нами виокремлено організаційно-педагогічні умови його використання в сучасній навчально-виховній практиці.

Організаційно-педагогічні умови формування розвивального освітнього середовища початкової школи розглядаємо як можливості та обставини в реальному педагогічному процесі, що сприяють ефективному

досягненню мети, забезпечують соціалізацію й розвиток творчих здібностей учнів початкових класів, підвищують їхній адаптаційний потенціал тощо.

Відповідно до чинного Закону «Про освіту», в Україні встановлено освітній рівень «Початкова загальна освіта» у структурі загальної середньої освіти. На даний час повна загальна освіта в країні є обов'язковою, здебільшого здобувається в середній загальноосвітній школі трьох ступенів, відповідно І-й ступінь – початкова школа (1–4 класи) [7].

Сьогодні ведуться дискусії щодо тривалості навчання учнів у початковій школі. Вивчення історико-педагогічних джерел кін. ХХ – поч. ХХІ ст. засвідчує: система вітчизняної початкової освіти вже переживала подібні нововведення. Чотирирічне навчання учнів у початковій школі було запроваджено з 1986 року (а також навчання дітей із 6 років). Реформа школи тривала недовго і була відмінена, лише з 2001 року – знову здійснено перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру та 12-річний термін навчання для учнів, які почали навчатися в першому класі [11].

У Державному стандарті початкової загальної освіти (2000) наголошувалося на таких завданнях, як: «усебічний розвиток та виховання особистості через формування в учнів повноцінних мовленнєвих, читацьких, обчислювальних умінь і навичок, бажання і вміння вчитися. Поряд із функціональною підготовкою, за роки початкової освіти діти мають набути достатній особистий досвід культури спілкування і співпраці в різних видах діяльності, самовираження у творчих видах завдань» [5]. Як бачимо, у ХХІ ст. актуалізується проблема формування розвивального освітнього середовища початкової школи. Однак, нововведення не дали позитивного результату, оскільки міністром освіти Д. Табачником в липні 2010 року булло прийнято рішення про повернення до 11-річної середньої загальної освіти [6]. У сучасних умовах інтегрування до світового освітнього простору знову постало питання про запровадження в Україні в 2017 (2018) році 12-річного терміну навчання в середній загальноосвітній школі.

На основі аналізу історико-педагогічного досвіду становлення розвивального освітнього середовища у вітчизняній системі освіти обґрунтуємо ефективні, на нашу думку, організаційно-педагогічні умови його формування в добу модернізації сучасної початкової школи.

Так, заслуговує на увагу досвід минулого щодо психолого-педагогічної підтримки учнів у процесі їх адаптації до умов шкільного життя з боку всього педагогічного колективу. Адже в початковій освіті 1970–1980-х років особливу увагу приділено питанням активізації *адаптивної функції середовища школи.* Зокрема, це актуально для шестирічних першокласників.

Педагогічна підтримка (супровід) як напрям діяльності в умовах навчально-виховного процесу розглядається нами як особливий прийом

взаємодії вчителя й учня; мотивуючий чинник навчання й основа конструктивної взаємодії взагалі. Під підтримкою часто розуміють знак уваги, наданий людині в ситуації, коли вона неуспішна, виявлений у формі мовного висловлювання, що стосується тієї сфери, в якій у неї на даний момент є проблеми. У цьому випадку за основу береться ситуація, де є невдача і за принципом «тут і тепер», і, відповідно, допомога передбачає адресний характер. Підтримуючи (супроводжуючи) учня, педагог звертається до його особистості, постійно спираючись на сильні сторони, допомагає сформувати або зберегти впевненість у собі, самоповагу. Тим самим стає можливим задоволення важливих потреб зростаючої особистості. Одним з напрямів педагогічної допомоги та підтримки є розвиток компетентного спілкування, оскільки увесь життєвий простір учня є міжособистісним. Компетентність у спілкуванні припускає готовність і вміння будувати контакт на різній психологічній дистанції, уміло змінюючи діапазон відносин від психологічно відсторонених до інтимно-особистісних. Реалізація компетентного спілкування можлива за умови підвищення значущості приватного життя учня, цінностей його внутрішнього світу. Уміння залучати, використовувати всю палітру можливостей, виявляти гнучкість в адекватній зміні позицій слугує показником зрілості молодшого школяра.

Отже, важливою *організаційно-педагогічною умовою формування позитивного розвивального освітнього середовища початкової школи* вважаємо *психолого-педагогічну підтримку (супровід) учнів у процесі їх адаптації* як особливу інтеґровану діяльність суб'єктів освітньо-виховного процесу, спрямовану на оптимізацію соціалізації, підвищення адаптаційного потенціалу школяра, активне сприяння зміцненню духовного, соціального, психічного та фізичного здоров'я й розвитку творчої особистості.

Екстраполюючи прогресивний досвід минулого на сучасну шкільну практику, вартісним видається *досвід профорієнтаційної роботи, зокрема орієнтації учнів на робітничі професії вже на етапі початкового навчання*. Адже сучасні діти не виявляють інтересу до фізичної праці, зазвичай їх цікавлять професії, які більше орієнтовані на розумову діяльність, тому на ринку праці маємо попит власне на професії, що потребують фізичних зусиль [3].

Інша важлива організаційно-педагогічна умова – *створення інтелектуально й емоційно насиченого середовища шляхом налагодження в педагогічному процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії між учителем та учнем, створення атмосфери творчості.* Як засвідчує аналіз наукової літератури, становлення системи початкової освіти України в 70-х роках ХХ століття відбувається в умовах повної ідеологізації на засадах марксизму-ленінізму. Водночас у навчально-виховній практиці зароджуються *ідеї щодо гуманізації та гуманітаризації школи, зокрема початкової її ланки*.

Гуманістична орієнтація початкового навчання й виховання передбачає орієнтування педагога на ціннісно-мотиваційну домінанту особистості учня. Предметно-змістовий аспект становлення розвивального освітнього середовища початкової школи досліджуваного періоду виражається також через його виховувальні стратегії. Так, В. Сухомлинський особливу увагу звертав на виховання емпатії в дітей, адже, на його думку, «*вміння відчувати* – це найважче, що є у вихованні. Школа сердечності, чуйності, дбайливості… – це дружба, товариство, братство. Дитина відчуває найтонші переживання іншої людини тоді, коли вона робить щось для щастя, радості, душевного спокою людей» [13, 76]. Саме такі взаємини великий педагог пропагував у середовищі «Школи радості». Учений зауважує, що «жити в суспільстві – це значить вміти поступитися своїми радощами заради благополуччя інших» [13, 77]. Відтак ідеї гуманізації освіти не набули повною мірою впровадження, вони здебільшого лише декларувалися.

Відомий грузинський педагог Ш. Амонашвілі, який і сьогодні пропагує ідеї гуманної педагогіки, у 1970–1980 рр., працюючи з молодшими учнями, також наголошував на потребі формування такого середовища, яке б сприяло розвитку їхніх особистісних цінностей. У книзі «Как живете, дети?» автор описує досвід експериментальної роботи з шестирічними учнями. І вже на другому-третьому році навчання педагог формує в них відповідальність за долю менших, слабших, і «чим більш педагогічно цілеспрямованим буде середовище, що потребує мотивованого практичного вияву почуття… відповідальності, тим він [учень] глибше усвідомить свій громадянський обов’язок» [1, 73].

Аналогічно вчений стверджує і про виховання духовності, людяності, самостійності та інших моральних якостей у дітей молодшого шкільного віку в середовищі школи. Адже «сила виховного впливу залежить від того, наскільки він є індивідуальним для розкриття духовних сил і становлення особистісних якостей кожного окремого школяра, і наскільки він спроможний вселити загальний дух дружелюбності й доброти в кожного з дітей» [1, 78]. Як бачимо, формування індивідуальності школяра здійснюється в тісному поєднанні з думкою інших, а значить, – у позитивно спрямованому середовищі. Новаторські ідеї грузинського педагога набули широкого поширення в усьому радянському освітньому просторі. Саме в окреслений період Ш. Амонашвілі особливу увагу звертає на цілеспрямованість виховного процесу початкової школи: «Які в дитини складуться враження в організованому нами виховному процесі – від цього буде залежати спрямованість його особистісних орієнтацій, думок і поведінки» [1, 78].

Сьогодні філософія людиноцентризму, гуманістичні тенденції (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень) стають основоположною в організації освітньої діяльності, тому прогресивні ідеї минулого заслуговують на вивчення й використання. У цьому контексті В. Кремень зауважує, що

предметом діяльності всіх суб'єктів педагогічному процесу є не *тріада* – знання, уміння й навички, а *культурні потреби і творчі здібності* вчителів, учнів, батьків та ін. Адже «*потреба* у своїх знаннях, а не в заучених чужих, і не стільки здатність засвоювати відпрацьовані іншими вміння й навички, скільки здатність творчо перетворювати умови їхнього набуття» [8, 316]. Саме «умови набуття» навчальних компетенцій автор вважає середовищем, яке потрібно «творчо перетворювати» для розвитку особистості дитини.

Як бачимо, система знань, умінь, індивідуальних здібностей учня виступають дієвим засобом становлення його духовних сил та інтелекту в педагогічному процесі. Зокрема, вплив розвивального освітнього середовища на повноцінний і гармонійний розвиток особистості є очевидним. Водночас результати навчання та виховання особистості молодшого школяра, його розвитку здебільшого не відповідає нормам і вимогам часу, суспільства. З одного боку, здавалося б, особистість залежить від умов, у яких вона живе та розвивається. Проте з іншого, – інтерес до пізнання навколишнього світу, мотивація змінити його виникає й розвивається в дитини тоді, коли оточення, яке її навчає та виховує, виявляє інтерес до її життєвої самоактуалізації. Так, приміром, сучасні учні поступаються в розвиткові своїм ровесникам 25-річної давності за такими показниками: послаблення логічного мислення; недостатня наполегливість та самоорганізованість; байдужість до пізнавальної діяльності; відсутність або малопомітність інтересів тощо [12, 197]. Саме тому важливо особливу увагу звертати на створення розвивального середовища, яке б уможливило гармонійний індивідуальний розвиток кожного учня.

Вдамося до історико-педагогічного досвіду з окресленого аспекту. Наприкінці 70-х – поч. 80-х років XX ст. виникає прогресивна тенденція *переосмислення традиційних методик навчання й виховання учнів*, починаючи з початкової школи. Ш. Амонашвілі, С. Лисенкова, І. Волков, І. Іванов та інші, яких на той час вважали педагогами-новаторами, демонстрували багатогранність творчих підходів до організації навчально-виховного процесу, створення розвивального освітнього середовища.

Ідея *коментованого письма* (С. Лисенкова) набула швидкого поширення в багатьох школах країни. Педагог на власному досвіді довела, що випередження у вивченні складних тем, праця на перспективу – це основа міцного засвоєння знань і резерв часу. При цьому учням пропонують коментоване управління, роботу з опорними схемами, практичні завдання таким чином, щоб кожен відчув успіх у навчанні, усвідомив сенс та результатів своїх зусиль, почуття радості від творчої праці [10, 97–100].

Формування розвивального освітнього середовища початкової школи шляхом проектування *уроків творчості*, передусім мистецького спрямування, у 1980-х роках пропонував І. Волков, який наголошує на

поєднанні теорії з практикою, використанні міжпредметних зв'язків, поелементному навчанні та багаторазовому повторенні (100–200-разове повторення ключових питань у різних варіаціях і комбінаціях) [10, 115–133]. Блочне вивчення учнями початкових класів навчального матеріалу, коли основні питання вивчаються й повторюються на різних предметах і з різних сторін, і сьогодні є прогресивним явищем у школах України та зарубіжжя. Ідеї вченого головним чином стосувалися уроків малювання і трудового навчання, однак це був сміливий крок уперед у розвитку педагогіки творчості в радянській початковій школі.

Кожен педагог радянської школи в роботі з учнями повинен був засвоїти основні правила: спрямовувати свою діяльність на здійснення комплексного підходу до виховання учнів, формування ідейних переконань, активної життєвої позиції, високих моральних якостей, готовності до участі у вихованні; здійснювати роботу щодо усунення другорічництва, створювати умови оздоровлення дітей та їх розвитку. Усі ці та інші завдання вирішувалися педагогами за підтримки батьківських комітетів, комісій сприяння сім'ї і школі, шефів при освітньому закладі, народних університетів педагогічних знань.

У цьому контексті в проектуванні розвивального освітнього середовища сучасної початкової школи необхідною умовою вважаємо *нероздільність навчання, виховання й розвитку*, що відображено в Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття) (1994). Ця ідея полягає в «органічному поєднанні, підпорядкуванні змісту навчання й виховання формуванню цілісної та всебічно розвиненої особистості» молодшого школяра [4]. Власне належним чином організований навчально-виховний процес сприяє розвитку особистості молодшого школяра у спеціально організованому освітньому середовищі.

Моделювання розвивального освітнього середовища школи неможливо здійснювати без урахування його типової своєрідності та багатогранності (навчальне, позаурочне; а також похідні навчальні середовища, як: *інформаційне, дидактичне комп'ютерне (комп'ютерно-орієнтоване), медійне, навчальне здоров'язбережувальне, дослідницьке, інноваційне, креативне* тощо).

На основі аналізу архівних джерел досліджуваного періоду приходимо до висновку про те, що необхідною умовою організації сучасного розвивального освітнього середовища в початковій школі є *популяризація дитячого читання*, *посилена увага щодо створення належного предметного середовища навчального закладу.*

Вважаємо, що ідеї формування читацької культури учнів початкових класів, стимулювання їхніх читацьких інтересів, педагогічне управління дитячим читанням, проведення уроків бібліотечно-бібліографічної грамотності заслуговують «реанімування» в сучасній шкільній практиці.

У контексті створення сучасного розвивального освітнього середовища цікавим також є досвід щодо *поліпшення навчально-методичного забезпечення педагогічного процесу, збагачення предметного середовища школи.*

У сучасній початковій школі, як засвідчують наші спостереження й результати дослідження в межах проекту «Рівний доступ до якісної освіти в Україні», здійсненого Інститутом соціальних технологій (2005–2008 рр.), найважливішою проблемою є недостатній рівень матеріально-технічного забезпечення навчальними засобами. Так, «матеріально-технічну базу шкіл керівники райвідділів освіти опорних районів оцінили як «задовільну» (Закарпатська область), «слабку, застарілу» (Чернігівська область), «посередню» (Львівська область), «недостатню» (Рівненська область), «таку, що потребує покращення» (Херсонська область). Більше того, підручниками з усіх предметів забезпечені лише 68,6 % учнів, чого не було навіть у радянській школі. Звичайно, що в сучасних умовах дещо зросли вимоги до дидактичного забезпечення педагогічного процесу і нема потреби активізувати виготовлення саморобних навчально-наочних посібників. Адже на часі використання інформаційно-комунікаційних технологій навчання. Утім, за даними тих самих досліджень, лише 3,9 % вчителів у сучасній школі мають можливість використовувати мультимедійні комплекси; серед основних потреб: інтерактивна дошка (72,1 %), комп'ютери (44,4 %), проектори (39,7 %), відеомагнітофони (34,0%), аудіотехніка (21,2%), телевізор (19,2%) [10].

У проектуванні розвивального освітнього середовища в сучасній початковій школі доцільним вважаємо підвищення, передусім методологічної культури вчителя, формування вмінь використовувати освітні інновації [15], ІКТ у професійній діяльності та аналіз позитивних і негативних моментів педагогічного досвіду минулого, адже багато теперішніх фахівців були учнями радянського періоду й мають власний досвід щодо порівняння системи початкової освіти. Тому важливою організаційно-педагогічною умовою ефективного вирішення досліджуваної проблеми вважаємо *забезпечення професійної готовності майбутніх учителів початкових класів до створення ефективного розвивального освітнього середовища з урахуванням прогресивного історико-педагогічного досвіду.* У практиці вищої школи це здійснюється шляхом використання відповідного потенціалу у вивченні дисциплін психолого-педагогічного й методичного циклу, педагогічної (виробничої) практики в початковій школі, самостійної роботи студентів, а також участі в науково-дослідницьких проектах, написанні курсових і дипломних робіт.

Необхідною педагогічною умовою проектування розвивального освітнього середовища вважаємо також *потенційне використання змісту початкової освіти,* зокрема тих освітніх галузей, що запропоновані новою

навчальною програмою, та позаурочної виховної роботи, *для особистісного розвитку учня.* Потенційність середовища в інтелектуальному й емоційному розвиткові учня залежить не лише від можливостей для досягнення цілей навчання та виховання, адже не всі учні спроможні певною мірою використати ті чи інші умови для розвитку особистісних цінностей, мотивів діяльності, якостей тощо. Безумовно, що використання вчителем задач для активізації пізнавальної діяльності учнів, інтерактивних і інформаційно-комунікаційних технологій забезпечує психолого-педагогічні механізми для гармонійного розвитку, в т.ч. інтелектуального, емоційного, морального, естетичного тощо.

Освітнє середовище буде малопродуктивним для розвитку молодшого школяра, якщо воно характеризуватиметься низьким емоційним потенціалом. Саме в початковій школі надзвичайно важливо створити морально-психологічний комфорт, ситуації, за яких учень відчуває радість від результатів навчання, виявляє позитивні емоції від процесу пізнання, власне ставлення до явищ реальної дійсності на основі формування «Я-соціального» [2]. Важливо, щоб в освітньому середовищі забезпечити індивідуальну емоційну виразність кожного школяра, що виявляється не лише в інтонації, міміці, новому емоційно-почуттєвому досвіді. Тому для підтримання позитивної емоційності в навчанні й вихованні учнів необхідним їх елементом є зацікавлення, захопленість, впевненість у своїх силах, задоволення від процесу і результатів пізнання довкілля, а також налагодження належної педагогічної співпраці школи та сім'ї.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури, архівних матеріалів кін. XIX – поч. XX століття запропоновано *організаційно-педагогічні умови* становлення розвивального освітнього середовища в сучасній початковій школі: 1) *психолого-педагогічна підтримка учнів у процесі їх адаптації* як особлива інтеґрована діяльність суб'єктів навчально-виховного процесу, спрямована на оптимізацію адаптації, підвищення адаптаційного потенціалу школяра, активне сприяння зміцненню його духовно-морального, соціального, психічного та фізичного здоров'я; 2) *створення інтелектуально та емоційно насиченого середовища шляхом налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії у педагогічному процесі між учителем та учнем, створення атмосфери творчості; 3) потенційне використання змісту початкової освіти,* зокрема освітніх галузей, запропонованих навчальною програмою, позаурочної виховної роботи, *для особистісного розвитку учня; 4) урахування типової багатогранності освітнього середовища початкової школи* (інформаційне, комп'ютерно-орієнтоване, медійне, навчальне здоров'язбережувальне, дослідницьке, інноваційне, креативне, предметно-просторове тощо) *для гармонійного розвитку особистості учня; 5) формування*

професійної готовності майбутніх педагогів до створення ефективного розвивального освітнього середовища в сучасній початковій школі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Амонашвили Ш. А. Как живете, дети? : пособ. для учителя / Ш. А. Амонашвили. – М. : Просвещение, 1986. – 176 с.

2. Будник О. Етновиховне середовище педагогічного навчального закладу : теоретико-методологічний аспект / О. Будник // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2012. – № 5. – С. 175–184.

3. Будник О. Етноекономічна компетенція школяра : монографія / Олена Будник. – Київ-Івано-Франківськ, 2008. – 200 с.

4. Державна національна програма "Освіта" (Україна XXI століття). – К. : Райдуга, 1994. – 62 с.

5. Державний стандарт початкової загальної освіти : затверджено Постановою Кабінету Міністрів України від 16 листопада 2000 р. N 1717– [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.uazakon.com/big/text1472/pg1.htm

6. Закон України «Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу», 06.07.2010 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

http://osvita.ua/legislation/law/8493/.

7. Закон України «Про освіту» (редакція від 19.02.2016 р.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1060-12.

8. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі / В. Г. Кремень. – 2-ге вид. – К. : Т-во «Знання» України, 2011. – 520 с.

9. Основна проблема шкіл України – матеріально технічне забезпечення : проект «Рівний доступ до якісної освіти в Україні» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://osvita.ua/school/method/2707/

10. Педагогический поиск / сост. И. Н. Баженова. – М. : Педагогика, 1988. – 544 с.

11. Постанова Кабінету Міністрів України від 16.11.2000 р. № 1717 «Про перехід на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання» [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1717-2000-%D0%BF

12. Психологічна діагностика особливостей когнітивного розвитку молодших школярів в умовах інформаційного суспільства : монографія / С. А. Гончаренко, А. Й. Ваврик, Є. П. Верещак ; за ред. С. А. Гончаренко, Л. О. Кондратенко. – К.-Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. – 228 с.

13. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори в 5 томах. Т. 3. – К. : Радянська школа, 1977. – С. 9–279.

14. Budnyk O. Educational Model of a Modern Student : European Scope / Olena Budnyk // Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University. Scientific Edition: Series of Social and Human Sciences. – Vol. 3. – No. 2–3. –2016. – P. 9–14. (doi:10.15330/jpnu.3.2-3.9-14).

15. Markocki Z. Nauczyciel – wychowawca wobec nowej rzeczywistości edukacyjnej społeczeństwa / Zygmunt Markocki // KU Dobrej Szkole. Nauczyciele. Technologie kształcenia / Redakcja naukowa Czesław Prewka. – Tom II. – Wyżsa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie, Instytut Technologii Eksploatacji. – PIB, Radom, 2009. – S. 15–21.

REFERENCES

1. Amonashvyly Sh. A. (1986). Kak zhyvete, dety ? [How do you live, children?]. M.: Prosveshcheniie.

2. Budnyk, O. (2012). Etnovykhovne seredovyshche pedahohichnoho navchalnoho zakladu: teoretyko-metodolohichnyi aspekt [The ethno-educational environment of pedagogical educational institution: the theoretical and methodological aspect]. *Pedahohika i psikholohiia profesiinoi osvity, 5,* 175–184.

3. Budnyk, O. (2008). *Etnoekonomichna kompetentsiia shkoliara [Economical competence of the school children]*. Kyiv-Ivano-Frankivsk.

4. *Derzhavna natsionalna prohrama "Osvita" (Ukraina XXI stolittya) [The state national program "Education" (Ukraine of XXI century)]* (1994). K.: Raiduha.

5. *Derzhavnyi standart pochatkovoi zahalnoi osvity [The state standard of general primary education]*: zatverdzheno Postanovoiu Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 16 lystopada 2000 r. N 1717. Retrieved from: http://www.uazakon.com/big/text1472/pg1.htm

6. *Zakon Ukrayiny "Pro vnesennia zmin do zakonodavchykh aktiv z pytan zahalnoi serednoi ta doshkilnoi osvity shchodo orhanizatsii navchalno-vykhovnoho protsesu", 06.07.2010 r. [The Law of Ukraine "On amendments to law acts on issues of general secondary and primary education on organization of educational process", 07.06.2010]*. Retrieved from: http://osvita.ua/legislation/law/8493/

7. *Zakon Ukrainy "Pro osvitu" [The Law of Ukraine "On education"]* (redaktsiia vid 19.02.2016 r.). Retrieved from: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1060-12

8. Kremen V. H. (2011). *Filosofiia liudynotsentryzmu v osvitniomu prostori [The philosophy of humanocentrism in the educational space]*. K.: T-vo "Znannia" Ukrainy.

9. *Osnovna problema shkil Ukrainy – materialno tekhnichne zabezpechennia: proekt "Rivnyi dostup do yakisnoi osvity v Ukraini" [The general problem of schools in Ukraine – the material technical support: the project "Equal access to the quality education in Ukraine"]*. Retrieved from: http://osvita.ua/school/method/2707/

10. Bazhenova I. N. (Ed.) (1988). *Pedahohicheskii poisk [The pedagogical search].* M.: Pedahohika.

11. *Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 16.11.2000 r. № 1717 "Pro perekhid na novyi zmist, strukturu i 12-richnyi termin navchannia" [The resolution of Cabinet of Ministers of Ukraine from 11.16.2000 № 1717 "On transition to the new content, structure and 12-years term of education"]*. Retrieved from: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1717-2000-%D0%BF

12. Honcharenko, S. A., Vavryk, A. J., Vereshchak, Ye. P. (2014). *Psykholohichna diahnostyka osoblyvostei kohnityvnoho rozvytku molodshykh shkoliariv v umovax informatsiinoho suspilstva [Psychological diagnostic of features of cognitive development of primary school children in the conditions of information society]*. K.-Kirovohrad: Imeks-LTD.

13. Sukhomlynskyi, V. O. (1977). Sertse viddaiu ditiam [Giving my heart to children]. *In Vybrani tvory v 5 tomax. T. 3.* (pp. 9–279). K.: Radianska shkola.

14. Budnyk O. (2016). Educational Model of a Modern Student: European Scope. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University. Scientific Edition: Series of Social and Human Sciences, Vol. 3, No. 2–3,* pp. 9–14. (doi:10.15330/jpnu.3.2-3.9-14).

15. Markocki, Z. (2009). Nauczyciel – wychowawca wobec nowej rzeczywistości edukacyjnej społeczeństwa. *KU Dobrej Szkole. Nauczyciele. Technologie kształcenia, Redakcja naukowa Czesław Prewka. Tom II.* (pp. 15–21). Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie, Instytut Technologii Eksploatacji. PIB, Radom.

РЕЗЮМЕ

Смолюк Светлана. Организационно-педагогические условия использования историко-педагогического опыта становления развивающей образовательной среды в современной системе начального образования.

В статье осуществлен анализ прогрессивного историко-педагогического опыта становления развивающей образовательной среды в системе начального образования Украины. Автором выделены эффективные организационно-педагогические условия его использования в современной практике обучения, воспитания и развития младших школьников: психолого-педагогическая поддержка учащихся в процессе их адаптации; создание интеллектуально и эмоционально насыщенной среды путем налаживания субъект-субъектного взаимодействия в педагогическом процессе между учителем и учеником, создание атмосферы творчества; потенциальное использование содержания начального образования для личностного развития ученика; учета типовой многогранности образовательной среды начальной школы для гармоничного развития личности ученика; формирование профессиональной готовности будущих педагогов к созданию эффективной развивающей образовательной среды в современной начальной школе.

Ключевые слова: *начальная школа, организационно-педагогические условия, развивающая образовательная среда, историко-педагогический опыт.*

SUMMARY

Smoliuk Svitlana. Organizational and pedagogical conditions of the use of historical and pedagogical experience of formation of the developing educational environment in the modern system of primary education.

The article presents the analysis of progressive historical and pedagogical experience of formation of the developing educational environment in the primary education system of Ukraine. The author identifies effective organizational and pedagogical conditions of its use in modern practice of education, training and development of junior schoolchildren: psychological and pedagogical support of pupils in the process of adaptation as a special reception of the interaction of a teacher and a pupil, motivation factor of learning and the basics of constructive interaction in which the teacher speaks to the pupil, constantly building on strengths helps to establish or maintain self-confidence, self-esteem; creating intellectually and emotionally rich environment by establishing a subject-subject interaction in the educational process between a teacher and a learner, an atmosphere of creativity, humanization and humanitarization of education; the potential use of the content of elementary education for the personal development of the pupil, particularly those educational areas that are proposed by curriculum and objectives of extracurricular educational work and due to the need for personal knowledge, the ability to creatively transform the conditions of their acquisition; accounting for typical diversity of the educational environment (information, didactically computer, media, health preserving, research, innovative, creative, substantive, social and cultural, ecologically oriented, affective and emotional, aesthetic, and educational) of primary schools for the harmonious development of pupil's personality; formation of professional readiness of the future teachers to an effective education environment in the modern elementary school with the advanced historical and pedagogical experience.

A necessary condition for designing educational developmental educational environment also consider the potential use of the content of primary education, particularly those educational sectors that the proposed new curriculum and extracurricular educational work, for personal development of the pupil.

Key words: *primary school, organizational and pedagogical conditions, developing educational environment, historical and pedagogical experience.*

УДК 378:53

Олександр Цоколенко
Національний педагогічний
університет імені М. П. Драгоманова
ORCID ID 0000-0003-3611-6235
DOI 10.24139/2312-5993/2017.02/305-315

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ ФІЗИКИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Щоб використати всі потенційні можливості учнів, спираючись на їх особливості, і забезпечити їх розвиток, потрібна індивідуалізація і диференціація навчання. У цьому і буде проявлятися гуманне ставлення до учня. Учням потрібно допомагати, щоб їх потенційні можливості розкрились, але не слід його «тягнути» або «штовхати». Для кожної учня повинна бути створена сприятлива обстановка, комфорт. А це можливо лише за умов суворого обліку його індивідуальних особливостей.

У статті показано, що пропедевтическая підготовка до уроків-семінарів і уроків-конференцій ефективніше й результативніше всього здійснюється при широкому і систематичному використанні дидактичних ігор в 7 - 9 класах, які розв'язують цілий ряд важливих завдань: створюють емоційний настрій колективу класу; сприяють готовності всіх учнів до активної розумової діяльності; дисциплінують учнів, виховують відчуття відповідальності; викликають розумову напругу, не викликаючи стомлення; привчають кожного учня погоджувати свої дії з діями всього колективу; прищеплюють навички самоконтролю, роботі з додатковими інформаційними джерелами, нестандартності мислення.

Ключові слова: *навчання фізики, навчання учнів, диференційоване навчання, дидактичні ігри, психолого-педагогічні основи навчання.*

Постановка проблеми. Сучасні вимоги суспільства до освіти примушують фахівців у багатьох країнах світу переглянути якість і рівень шкільної освіти, що зумовлює необхідність її реформування. У Законі України «Про загальну середню освіту» зазначено, що освіта має бути спрямована на забезпечення всебічного розвитку особистості. Реалізація цих завдань може забезпечуватись лише за умови здійснення особистісно орієнтованого навчання, впровадження інноваційних методів, що передбачають зміщення акцентів у навчальній діяльності, її спрямування на інтелектуальний розвиток учнів за рахунок зменшення долі репродуктивної діяльності. Навчальний процес на сьогодні повинен бути орієнтований на особистість учня і враховувати його індивідуальні особливості та здібності.

Аналіз актуальних досліджень. З урахуванням індивідуальних особливостей особистості nf її індивідуальності здійснюється індивідуальний і диференційований підходи. Саме так трактується науковцями (О. Запорожець, Б. Ломов, В. Котирло, Я. Ковальчук, В. Князева та ін.) основоположний принцип педагогіки і психології. Індивідуальний і диференційований підходи передбачають використання методів впливу на кожного учня окремо з урахуванням властивих його особливостей (вікових, індивідуальних, статевих), тобто виокремлених конкретних дій і ставлення

до учня з боку педагога (Я. Ковальчук, Т. Кондратенко, В. Котирло, С. Ладивір, А. Кондратюк та ін.).

Науковцями доведено, що індивідуалізація і диференціація навчального процесу створюють умови для поглиблення знань, впливають на ставлення учнів до навчання. Під час групової роботи встановлюються тісні контакти між учителем і учнем, а також між самими учнями, створюється більше можливостей для вираження емоційних потреб, пізнавального інтересу, для здійснення допомоги кожному учневі. Індивідуальні форми роботи дозволяють ефективніше враховувати всі індивідуальні якості учння. Поєднання різних форм організації навчального процесу, їх взаємопереходи виступають як механізми просування кожного учня на більш високий рівень у своїй навчальній діяльності (Ю. Бабанський, А. Бурма, Я. Ковальчук, В. Кондрат'єв, В. Роздобутько, І. Курашов, Н. Литвина та ін.).

Результати численних досліджень учених-методистів (П. Атаманчука, О. Бугайова, О. Буйницької, С. Величка, Ю. Галатюка, С. Гончаренка, Ю. Жука, Т. Засєкіної, В. Захарова, О. Іваницького, М. Мартинюка, Н. Морзе, Н. Поліхун, П. Самойленка, Н. Сосницької, В. Шарко та ін.) свідчать, що використання в навчальному процесі інноваційних технологій є передумовою переходу від знаннєво-просвітительської парадигми фізичної освіти до парадигми продуктивного навчання, коли учні засвоюють не готовий досвід досліджень у галузі фізики, а беруть активну участь у самостійному вивченні та дослідженні навколишнього світу методами фізичної науки.

Мета статті – розгляд психолого-педагогічних основ диференційованого навчання фізики в загальноосвітніх навчальних закладах.

Методи дослідження – *теоретичний аналіз* наукової літератури з теми дослідження для відбору й осмислення дидактичного матеріалу; *критично-аналітичний аналіз* концепцій, теорій та методик, з метою виявлення шляхів розв'язання досліджуваної проблеми.

Виклад основного матеріалу. Підставою для диференціації може також слугувати проектована професія. В цьому випадку групування учнів здійснюється за інтересом до того або іншого виду діяльності: робота в галузі фізики, живопису, музики, біології і тому подібне.

Учні підліткового віку оцінюють різні види діяльності, перш за все, з точки зору інтересів, потім з точки зору своїх здібностей, а потім з точки зору системи цінностей.

Чим старші школярі, тим частіше у них збігаються інтереси, здібності і професійні наміри.

Старший шкільний вік – це період ранньої юності, що характеризується настанням фізичної і психічної зрілості [4]. На вищий рівень піднімається розвиток нервової системи, що обумовлює ряд специфічних особливостей пізнавальної діяльності. Переважне значення в розумовій діяльності займає абстрактне мислення, прагнення глибше

зрозуміти суть і причинно-наслідкові зв'язки предметів, що вивчаються, і явищ. Старші школярі усвідомлюють, що в навчанні знання фактів і прикладів є цінним лише як матеріал для роздумів, для теоретичних узагальнень. Тому в їх мисленні переважає аналітико-синтетична діяльність, прагнення до порівнянь, а властива підліткам категоричність думок поступається місцем гіпотетичним припущенням, необхідності зрозуміти діалектичну суть явищ, що вивчаються, бачити їх суперечність, а також ті взаємозв'язки, які існують між кількісними і якісними змінами.

Всі ці особливості мислення і пізнавальної діяльності формуються під визначальним впливом навчання. Диференціація тут повинна допомогти розвитку розумових здібностей, інакше, у старшокласників може зберегтися тенденція до напівмеханічного запам'ятовування матеріалу, що вивчається.

У старшому шкільному віці більшість учнів мають стійкі пізнавальні інтереси [4, 112]. Особливо це відноситься до успішних учнів. Що ж торкається середньо- і слабовстигаючих учнів, то багато хто з них не має чітко виражених пізнавальних інтересів, а деякі взагалі навчаються без достатнього бажання. Психологічно це пояснюється тим, що труднощі, і відсутність успіхів в опануванні знань негативно позначається на їх емоційній і мотиваційній сфері. Подолати це можна, надаючи своєчасну і дієву допомогу, використовуючи диференційований підхід.

Необхідно враховувати також те, що розвиток розумових здібностей і прагнення до глибших теоретичних узагальнень стимулює роботу старшокласників над мовою, породжують у них бажання доповнювати свої думки яскравішими і точнішими словесними формами.

Розвиток відчуттів і вольових процесів у старших школярів також піднімається на вищий рівень. Зокрема, посилюються і стають більш усвідомленими відчуття, пов'язані з суспільно-політичними подіями [2]. Цей чинник також необхідно враховувати при індивідуалізації і диференціації процесу навчання.

Таким чином, для наукової організації навчально-виховного процесу вчителеві необхідні хороші знання не тільки теоретичних основ фізики і методики навчання фізики, але й загальних психологічних закономірностей процесу навчання і засвоєння знань, формування вмінь і навичок розвитку логічного і діалектичного мислення. Важливі знання психологічних закономірностей процесу формування цілісної особистості, вміння обліку вікових особливостей та індивідуальних відмінностей психічного розвитку учнів, саме:

1. Спрямованість особистості учня (інтереси, схильності й здібності, відношення до навчання, праці, колективу і самого себе).

2. Вольові й емоційні якості (самостійність думок і дій, ініціативність, наполегливість, цілеспрямованість, рівень емоційної

схвильованості, сила і глибина емоційних переживань, стійкість і спрямованість відчуттів).

3. Особливості пізнавальної діяльності і розумового розвитку учнів (увага, пам'ять, мислення, мова, уява, здібності) [5].

Під час вивчення психологічних індивідуальних можливостей учнів в дослідженнях професора А. Кирсанова виділяються наступні етапи реалізації індивідуалізації навчання фізики:

- виявлення слабких і сильних сторін учнів перед вивченням нового матеріалу;

- індивідуальний підхід при підготовці учнів до засвоєння нового навчального матеріалу;

- індивідуалізація процесу навчання на етапі первинного сприйняття й осмислення отриманих знань;

- організація індивідуального підходу при первинному закріпленні і застосуванні знань у практичній діяльності;

- індивідуалізація домашніх завдань;

- диференційоване управління пізнавальною і пошуковою діяльністю учнів під час самостійної діяльності (строга внутрішня диференціація завдань для самостійної роботи по рівню розвитку учнів);

- поєднання різноманітних форм фронтальної, групової й індивідуальної роботи учнів [6].

Досвід показує, що реалізувати диференційовано-індивідуальний підхід у навчанні фізики, для досягнення високих результатів навчання, можливо при широкому використанні нетрадиційних для старшої школи форм навчання, зокрема лекційно-семінарською.

Окрім ряду загальновизнаних достоїнств і переваг (економія часу, генералізація знань і навчального матеріалу, диференціація й індивідуалізація навчання, реалізація політехнічного принципу в навчанні тощо), лекційно-семінарська форма навчання реалізує діяльнісний і розвивальний підходи до навчання на уроці. Уроки-диспути, уроки-конференції, уроки-семінари стають «полігоном» для справжньої колективної пошуково-творчої діяльності учнів з урахуванням їх індивідуальних особливостей. Для плідної роботи з лекційно-семінарської форми навчання в 10 – 11-х класах необхідна велика пропедевтична підготовка учнів. Таку підготовку слід починати з другого уроку в 7-му класі. Індивідуалізацію навчання фізики необхідно розпочати з діагностування: рівня знань і вмінь; сформованості практичних і навчальних дій; розвитку кожного учня [5].

Для цього слід розробити набір запитань з трьох компонентів, що дозволяють сформувати три групи учнів у класі:

І група – дофізична недостатність сформованості знань і навчальних дій;

ІІ група – дофізична достатня навчальна діяльність учнів, які виявляють знання теоретичного матеріалу, але не в повному об'ємі, краще

ніж у І групі володіють практичними навичками і вміннями, проте мають утруднення в логічних діях;

ІІІ група – учні майже в повному об'ємі виявляють знання фізичного матеріалу, суміжних і близьких предметів, володіють певними практичними навичками навчальної діяльності, проте окремі учні мають утруднення в логічних міркуваннях.

Мінімум учнів повинні входити в І і ІІІ групи. Обстановка для учнів сприяє ефективній діяльності. Групи динамічні. Робота з учнями набуває форми дидактичної гри.

Наведемо приклад системи запитань у процесі формування груп індивідуального підходу в 7 класі (з урахуванням міжпредметних знань, надбаних учнями в 2 - 6-х класах).

Перший компонент (рівень знань):

1. Назвати на схемі електричного кола з однією лампочкою складові елементи.

2. Як поширюється світло?

3. Для чого необхідний вимикач?

4. У чому полягає основна властивість пропорції?

5. Написати формулу для визначення довжини кола.

Другий компонент (сформованість умінь самостійно працювати):

1. Накреслити схему електричного кола з однією лампочкою.

2. Зібрати світильник, використавши набір деталей.

3. Переказати зміст параграфа підручника своїми словами.

4. Виміряти температуру рідини (повітря, грунту, рослин), атмосферний тиск.

5. Провести вимірювання за допомогою мірної стрічки або лінійки.

Третій компонент (рівень розвитку):

1. Що відбудеться в електричному колі, якщо поміняти місцями електричну лампочку і вимикач?

2. Як зміниться площа круга, якщо його радіус збільшити, наприклад, у три рази?

3. Автобус рухався рівномірно: за перших 0,5 години він проїхав 30 км., за других 0,5 години – 30 км., за третіх 0,5 години – 30 км., за 15 хвилин – 15 км. Скільки кілометрів він проїде за одну хвилину?

4. У чому схожість електричної лампочки, вогнища і Сонця? У чому основна відмінність?

5. Вибрати з перерахованих об'єктів ті, які можна використовувати в електричному колі: лампочка, книга, вимикач, м'яч, провідники, шматок металу, батарея гальванічних елементів , гумка, шматок дерева, крейда.

Сформувавши групи і з'ясувавши мотиви вивчення фізики учнями варто приступити до роботи з урахуванням індивідуальних можливостей і потенціалу кожної групи. Так, для навчання учнів роботі з укрупненими

блоками навчальної інформації в старшій школі, вчитель широко використовує опорні конспекти. Оформлення конспектів специфічне з погляду індивідуального підходу (методична знахідка вчителя-практика, який працює творчо): поле конспекту розбите на три частини – поле «І» (інформаційні опорні сигнали); поле «Д» (поле навчальної діяльності); поле «Т» (творче поле). Перше поле «І» призначається для всіх учнів, друге «Д» – для першої групи, третє поле «Т» – для третьої групи учнів. Пізніше, навчаючи учнів «згортанню» інформації – складанню опорних конспектів, вчитель пропонує учням на вибір три види конспектів:

- структурний (для II і III груп);

- послідовний (передбачає послідовність у викладі параграфа) – для I групи;

- творчий конспект (для III групи).

Вже з перших кроків вивчення фізики необхідно залучати учнів до роботи з лекційно-семінарської форми навчання (пропедевтика), враховуючи їх індивідуальні можливості і здібності:

- робота з підручником і додатковою літературою, включаючи науково-популярні журнали, мережу Інтернет;

- завдання і вправи на прогноз (передбачення) нових фізичних явищ (для учнів);

- завдання на формування методологічних знань.

Практика показує, що така пропедевтическая підготовка до уроків-семінарів і уроків-конференцій ефективніше й результативніше всього здійснюється при широкому і систематичному використанні дидактичних ігор в 7 - 9 класах, які розв’язують цілий ряд важливих завдань:

1. Створюють емоційний настрій колективу класу.

2. Сприяють готовності всіх учнів до активної розумової діяльності.

3. Дисциплінують учнів, виховують відчуття відповідальності.

4. Викликають розумову напругу, не викликаючи стомлення.

5. Привчають кожного учня погоджувати свої дії з діями всього колективу.

6. Прищеплюють навички самоконтролю, роботі з додатковими інформаційними джерелами, нестандартності мислення.

Педагогічна наука ставить наступні вимоги до організації дидактичних ігор на уроках фізики, які можна звести до наступних:

1. Гра повинна ґрунтуватися на зацікавленості, вільній творчості і самодіяльності учнів.

2. Обов'язковим елементом дидактичної гри повинна бути її емоційна насиченість.

3. Мета гри повинна бути досяжною, а її оформлення – барвистим, різноманітним і цілеспрямованим.

4. В іграх обов'язковим повинен бути елемент здорового змагання між командами або що окремими учнями.

5. Завдання, вправи та інші матеріали повинні бути підібрані посильними - відповідати рівню знань і розвитку учнів (це вимагає фундаментальної підготовки, оскільки нерозв'язане завдання або запитання учнів знижують інтерес і результативність гри).

6. Вчителеві необхідно чітко і зрозуміло розкрити учням умови гри, її цілі і завдання, правильно розподілити сили і ролі тих, хто грають, строго і справедливо оцінювати гру (самовладання, стриманість, упевненість у своїх діях, спокійний тон, такт – це якості, які допоможуть учителеві ліквідовувати нерідко виникаючі конфлікти, відновити нормальний психологічний клімат, організовано і живо довести гру до завершення).

7. Контролюючі функції вчителя не повинні перетворюватися на придушення ініціативи і самодіяльності тих, хто грають.

8. Необхідно підтримувати й заохочувати інтерес учнів до ігор, а через них – до фізики.

9. Ця форма діяльності повинна приносити всім учням радість, емоційний заряд і настрій, задоволення своєю причетністю, оскільки вона побудована на основних принципах педагогіки співпраці з урахуванням індивідуальних особливостей учнів.

10. Дидактична гра – необхідний компонент в реалізації диференціації навчання фізики.

Наведемо приклад організації й проведення уроку узагальнення і систематизації знань з використанням ігрових ситуацій у 7 - 9 класах – уроку-аукціону «Молекула».

План уроку-аукціону (як і семінару) заздалегідь доводиться до учнів, повідомляються й умови гри. На підготовку відводиться два тижні. Це два тижні піднесеного і радісного настрою в класі, хвилювання за долю уроку, відчуття майбутнього свята, до якого учні інтенсивно і відповідально готуються. Створюється «акціонерне товариство». Кількість учнів у товаристві – 5 - 7 (один учень стежить за часом і подає сигнал, троє – спостерігають, як проходить індивідуальний експеримент на уроці, один – роздає заздалегідь заготовлені кружечки, залежно від правильності і повноти відповіді: синій, червоний, зелений).

Мета такого уроку – розширити уявлення учнів про молекулярну будову речовини через всестороннє розкриття його властивостей, якостей, характеристик, експериментально підтвердити існування молекул, розкрити використання знань про будову речовини в побуті, техніці, на виробництві, в науці, прояв у природі.

У процесі проведення уроку-аукціону на дошці заздалегідь написаний девіз «Вдумливий будь, умій не вірити. У цьому всієї науки

сенс» (Епіхарм). Весь урок розбитий вчителем на 7 частин – вони і є компоненти плану уроку, який відомий учням заздалегідь:

1. Що вам відомо про молекулу? Звідки ви про ці відомості дізналися?

2. Де використовуються знання про будову речовини в побуті? Наведіть конкретні приклади.

3. Де використовуються знання про молекулу в техніці, на виробництві? Наведіть конкретні приклади.

4. Чи вмієте ви мислити? (Товариство бажає перевірити, хто швидко і логічно правильно мислить).

5. Чи вмієте ви розв'язувати якісні завдання, взяті з навколишнього життя? (Акціонерне товариство продає завдання з молотка).

6. Чи навчилися ви розв'язувати експериментальні завдання? (На кожному сголі є індивідуальне експериментальне завдання для окремого учня).

7. Які висновки можна зробити з проведеного уроку-аукціону? (Висновки – основні положення молекулярно-кінетичної теорії).

Урок починається з обговорення першого запитання плану. Що вам відомо про молекулу? Звідки ви про ці відомості дізналися? На виконання цього пункту відводиться 15 хвилин. Відповідати готові всі учні. Всім класом повинна бути побудований стрункa, логічно витримана розповідь про молекулу. Кожному учневі для повідомлення відводиться одна хвилина. Після закінчення хвилини слідує сигнал і учень перериває свою розповідь. Його думку продовжує наступний учень (за бажанням). За чітку, логічно витриману і стрункy розповідь – червоний кружечок, за доповнення або поправку – синій. Пункти плану 2, 3, 4 є запитаннями, підготовленими вчителем або членами «акціонерного товариства» заздалегідь. По закінченню оголошеного часу вчитель підводить перші підсумки цієї частини уроку-аукціону. Особливий інтерес викликають експериментальні завдання, які учні виконують швидко, чітко, бажаючи отримати найвищий бал – червоний кружечок.

Підсумоки гри підводять члени «акціонерного товариства». Підраховують кружечки кожного й оцінюють учнів. Оцінки виставляються в щоденник, а потім учителем в журнал. Переможець нагороджується пам'ятною «медаллю» (заздалегідь виготовленою учнями на уроках трудового навчання) і йому присвоюється почесне звання лауреата-переможця.

Висновки. Таким чином, використовуючи дидактичні ігри, змагання, вчитель узагальнює і систематизує знаиия учнів, а також оцінює кожного з обговорюваної теми. На такому уроці чітко виявляються основні компоненти диференційованого підходу в навчанні фізики.

До актуальних методичних проблем можна також віднести розробку навчально-методичних матеріалів з фізики, що враховують індивідуальні

особливості учнів і спрямовані на розвиток особистості кожного учня. Найважливішою проблемою є і забезпечення готовності вчителя до переходу на індивідуальний і диференційований підходи в навчанні фізики на основі використання різних технологій.

На сучасному етапі потрібний комплексний підхід у використанні індивідуалізованого і диференційованого навчання на основі різних технологій, упровадження якого сприятиме підвищенню якості фізичної освіти і розвитку особистості учня в цілому.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабанский Ю. К. Дифференцированный подход при использовании методов самостоятельной работы / Ю. К. Бабанский // Методы обучения в современной общеобразовательной школе. - М. : Просвещение. - 1985. - С. 171 - 175.

2. Бершадский М. Е. Дидактические и психологические основания образовательной технологии / М. Е. Бершадский, В. В. Гузеев. - М.: Педагогический поиск, 2003. - 256 с.

3. Буряк В. К. Дифференциация обучения на уроке / В. К. Буряк // Рад. школа - 1990. - № 3 - С. 58 - 64.

4. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. - М. : Педагогика-пресс, 1999. - 272 с.

5. Жовтан Л. В. Диференціація навчання учнів 7 - 11 класів у процесі поглибленого вивчення предметів природничо-математичного циклу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Л. В. Жовтан. - Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. - Х., 2001. - 22 с.

6. Степанова Г П. Дифференцированное обучение физике и пути его реализации на современном этапе : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Г. П. Степанова. - М., 1996. - 16 с.

7. Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Э. Унт. - М. : Педагогика, 1990. - 192 с.

REFERANCES

1. Babanskyy Yu. K. (1985) Dyfferentsyrovannyy podkhod pry yspol'zovanyy metodov samostoyatel'noy raboty [A differentiated approach when using self-employed methods]. Metody obuchenyya v sovremennoy obshcheobrazovatel'noy shkole. Moscow, Prosveshchenye, p. 171 - 175. (in Russian).

2. Bershadskyy M. E., Huzeev V. V. (2003) Dydaktycheskye y psykholohycheskye osnovanyya obrazovatel'noy tekhnolohyy [Didactic and psychological foundations of educational technology]. Moscow, Pedahohycheskyy poysk, p. 256. (in Russian).

3. Buryak V. K. (1990) Dyfferentsyatsyya obuchenyya na uroke [Differentiation of learning in the classroom]. Rad. shkola, No 3, p. 58 - 64. (in Russian).

4. Vyhotskyy L. S. (1999) Pedahohycheskaya psykholohyya [Pedagogical psychology]. Moscow, Pedahohyka-press, p. 272. (in Russian).

5. Zhovtan L. V. (2001) Dyferentsiatsiya navchannya uchniv 7 - 11 klasiv u protsesi pohlyblenoho vyvchennya predmetiv pryrodnycho-matematychnoho tsyklu [Differentiation of teaching students 7 - 11 classes in the depth study of natural mathematical cycle]. Abstract of the PhD. Diss. (ped. sci). Kharkiv State Pedagogical University of H. S. Skovorody, Kharkiv, p. 22. (in Ukrainian).

6. Stepanova H. P. (1996) Dyfferentsyrovannoe obuchenye fyzyke y puty eho realyzatsyy na sovremennom etape [Differentiated teaching of physics and ways of its

implementation at the present stage] Abstract of the PhD. Diss. (ped. sci). Moscow, p. 16. (in Russian).

7. Unt Y. E. (1990) Yndyvydualyzatsyya y dyfferentsyatsyya obuchenyya [Individualization and differentiation of training]. Moscow, Pedahohyka, p. 192. (in Russian).

РЕЗЮМЕ

Цоколенко Александр. Психолого-педагогические основы дифференцированного обучения физике в общеобразовательных учебных заведениях.

Чтобы использовать все потенциальные возможности учеников, опираясь на их особенности, и обеспечить их развитие, нужна индивидуализация и дифференциация обучения. В этом и будет проявляться гуманное отношение к ученику. Ученикам нужно помогать, чтобы их потенциальные возможности раскрылись, но не следует их «тянуть» или «толкать». Для каждого ученика должна быть создана благоприятная обстановка, комфорт. А это возможно лишь при условиях строгого учета его индивидуальных особенностей.

В статье показано, что пропедевтическая подготовка к урокам-семинарам и урокам-конференциям эффективнее и более результативнее осуществляется при широком и систематическом использовании дидактичных игр в 7 - 9 классах, которые решают целый ряд важных заданий: создают эмоциональное настроение коллектива класса; способствуют готовности всех учеников к активной умственной деятельности; дисциплинируют учеников, воспитывают ощущение ответственности; вызывают умственное напряжение, не вызывая усталости; приучают каждого ученика согласовывать свои действия с действиями всего коллектива; прививают навыки самоконтроля, работе с дополнительными информационными источниками, нестандартности мышления.

Ключевые слова: *обучение физике, обучение учеников, дифференцированнное обучение, дидактические игры, психолого-педагогические основы обучения.*

SUMMARY

Tsokolenko Oleksandr. Psychological and pedagogical bases of the differential study of physics in general educational establishments.

Place of work: National M. P. Dragomanov pedagogical university, Ukraine

Individual and differentiated approaches in teaching are necessary to use all potential possibilities of the students and develop them, taking into account individual peculiarities. The humane attitude toward a student will be manifested in this way. The students need to be helped, rather than "pushed" or "pulled" in order to reveal their potential abilities. A favorable environment and comfort must be created for each student. And it is possible only when their individual features are taken into consideration.

The article demonstrates that propaedeutic preparation for the lessons-seminars and the lessons-conferences is more effective and more efficient when didactic games are widely and systematicaly used in the 7 - 9 forms to solve a number of important tasks - to create the emotional mood of the class; to favor all students' readiness for active intellectual activity; to discipline students, to bring up feeling of responsibility; to cause mental activity without causing mental fatigue; to train every student to coordinate their actions with the actions of all the class; to culcate skills of self-control, work with additional informative sources, to develop fresh thinking.

For scientific organization of an educational process a teacher needs to have not only good knowledge of theoretical physics and methods of its teaching, but also general psychological laws of teaching and learning processes, mastering knowledge, and developing abilities and skills of logical and dialectical thinking. Fundamental knowledge of psychological patterns of the process of integrated personality forming, ability to regard the

age and individual differences of students' mental development (such as student's personality orientation including interests, inclinations and capabilities, attitude to learning, work, collective and himself; volitional and emotional qualities that include independence of thoughts and actions, initiative, persistence, dedication, level of emotional disturbed, the power and depth of emotional experiences, stability and direction of feelings; features of cognitive activity and mental development of students including attention, memory, thinking, speech, imagination, capabilities) are very important.

Key words: *physics teaching, teaching students, differentiated education, didactic games, psychological and pedagogical basis of education.*

РОЗДІЛ ІІІ. ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 378.4.014.25

Андрій Чирва
Сумський національний аграрний університет
ORCID ID 0000-0001-8207-5417
DOI 10.24139/2312-5993/2017.02/316-325

ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ В КИТАЙСЬКОМУ КОНТЕКСТІ

У статті здійснено аналіз актуальних досліджень процесу інтернаціоналізації освіти в китайських університетах. Представлено стратегії й підходи до ІВО на національному рівні. Визначено основні способи інтерпретації поняття ІВО на національному та інституційному рівнях у контексті діяльності університетів Китаю. Виділено основні стратегії ІВО в університетах Китаю.

***Ключові слова**: інтернаціоналізація вищої освіти (ІВО), університети, стратегії, міжнародні студенти, академічні обміни.*

Постановка проблеми. Протягом останніх двох десятиліть інтернаціоналізація вищої освіти Китаю була важливим елементом національної політики й набула іншої форми, ніж на Заході. Інвестуючи значні кошти в невелику групу університетів з потенціалом стати дослідницькими університетами світового рівня, Китайський уряд прив'язав трансформацію вищої освіти до зростаючих потреб національної науки і технологій, відповідно до розбудови економіки, яка заснована на інноваціях. Особлива увага має бути приділена різним ситуаціям, із якими стикається інтернаціоналізація вищої освіти (ІВО) Китаю. Наприклад, виклики повязані з протиріччам різної політики децентралізації з одного боку й посиленням контролю університетів державою з іншого боку. Роль держави як координатора і регулятора посилюється, а не послаблюється. Це ставить китайські університети в ситуацію, відмінну від західної, оскільки, з одного боку, заклади, особливо топ-рівня, мають фінансову можливість ініціювати реформи в напрямі інтернаціоналізації, зокрема щодо розширення найму китайських науковців із закордонною підготовкою, що відповідає китайському економічному розвитку останніх трьох десятиліть. З іншого боку, обмежена автономія може стримувати розвиток інтернаціоналізації китайских інституцій вищої освіти. Крім того, інтернаціоналізація вищої освіти – це нерівний процес, оскільки потужні західні університети переважно контролюють його і встановлюють норми, у той час як заклади та системи з меншими потужностями й нижчими академічними стандартами, як у Китаї, змушені залишатися послідовниками. Через стик академічних культур важливо розуміти інтернаціоналізацію вищої освіти в не-Західному контексті. Усвідомлення відмінностей сприятиме не лише здійсненню політики в Китаї, а й буде інформативно корисним для окремих закладів у їх реалізації інтернаціоналізації. З огляду на те, що система китайської вищої освіти знаходиться у стадії перетворень і змін протягом останніх кількох десятиліть, вивчення останніх інтерпретацій та розуміння

практики й досвіду щодо інтернаціоналізації вищої освіти Китаю наразі буде актуальним.

Аналіз актуальних досліджень. Останнім часом все більше китайських науковців приділяють увагу світовим процесам інтернаціоналізації вищої освіти в цілому і в Китаї зокрема. Погляди сучасних китайських дослідників становлять інтерес для наукової світової спільноти, оскільки саме вони формують основу бачення ІВО в китайському контексті. Особливості транснаціональної вищої освіти як однієї з форм інтернаціоналізації представлено в роботах учених В. Фанга (2011), Р. Янга (2002), М. Кастелза (2011) та ін. Роль уряду, як центрального органу управління освітою, розкрили й оцінили у процесі інтернаціоналізації освіти в університетах Китаю дослідники Фугуй Лі та Гуаконг Ліу. Й. Джіанг (2010) та Кс. Ванг (2010) вивчали процеси розвитку курикулуму у процесі інтернацоналізації вищої освіти. Стратегії інтернаціоналізаціїї висвітлено в роботах Ж. Йанксин, Й. Гі та Дж. Гуо, Х. Лі. У роботах згаданих авторів існують певні розбіжності, тому цілісного розуміння означених процесів проблема імплементації інтернаціоналізації вищої освіти Китаю потребує більш детального вивчення.

Мета дослідження – визначити, як інтерпретують ІВО на національному рівні в умовах стратегій, підходів, мотивів та на інституційному рівні в контексті діяльності університетів Китаю.

Методи дослідження: теоретичні – метод концептуально-порівняльного аналізу; аналіз зарубіжного досвіду, концептуальних підходів до вивчення ІВО Китаю, що дало змогу довідатися, які аспекти проблеми вже досить добре вивчено, з яких ведуть наукові дискусії, а які питання ще не розв’язано; конкретизувати поняття ІВО в китайському контексті; порівняти сучасний стан ІВО з тим, як було раніше, що дало змогу побачити динаміку процесу ІВО; узагальнення, систематизація.

Виклад основного матеріалу. Схильність до політики інтернаціоналізації вищої освіти на національному рівні стала очевидною з Проекту 985, проголошеного в 1998 році Міністерством освіти. Ця державна ініціатива в першу чергу передбачала концентрацію центральних і місцевих ресурсів для інвестування в невелику кількість тих університетів, які мали потенціал перетворитися на заклади світового класу. На початку було залучено лише 9 університетів, а пізніше ще 30.

У цьому проекті інтернаціоналізація вищої освіти перш за все передбачала міжнародні академічні обміни і співробітництво в напрямі створення міжнародного дослідницького середовища. Крім цього, наголос робився на неохідності залучення визнаних світових науковців для читання лекцій, здійснення спільних досліджень, реалізації співробітництва з інститут-ціями світового класу, організації спільного навчання для талановитої молоді й дослідницьких інституцій, ініціювати міжнародні сумісні дослідницькі

проекти найвищого рівня, проводити міжнародні наукові конференції, та залучення більшої кількості міжнародних студентів до китайських закладів вищої освіти, розвивати інтернаціоналізацію вищої освіти в Китаї [5].

Таким чином, цей етап розвитку вищої освіти Китаю й зокрема її інтернаціоналізації характеризується очевидним прагматизмом, який простежується на національному рівні освітньої політики. Значної уваги приділялось науці і технологіям, оскільки вони вважалися локомотивом економічного розвитку країни. Тож можна вважати цей період початком інтернаціоналізації вищої освіти Китаю.

Поставивши завдання створити університети світового класу, хоча при цьому не маючи чіткого визначення чи критеріїв, національна освітня стратегія вказала китайським університетам напрями розвитку, що виходять за межі китайських реалій і поставила орієнтир на Західні провідні університети. Тобто, провідні китайські університети мають конкурувати не лише між собою, але й створювати міжнародний імідж та відповідну конкуренцію кращим західним закладам вищої освіти. Міністерством освіти у 2010 році було наголошено на необхідності мати певну кількість вищих навчальних закладів, визнаних на міжнародній арені, близьких за рівнем до університетів світового класу, які значно посилять конкурентоздатність національної міжнародної вищої освіти [6].

Починаючи з 2010 року, можна виділити наступний (сучасний) етап розвитку інтернаціоналізації вищої освіти Китаю. Національна середньострокова й довгострокова програма реформ і розвитку освіти, розрахована на 2010–2020 рр., розроблена міністерством освіти, наголошує на необхідності більш якісного навчання та досліджень, більшій різноманітності сфер навчання, дисциплін і подоланні нерівності між бідними й багатими університетами. Інтернаціоналізація розглядалась як засіб «покращення якості» Китайської вищої освіти, а розвиток культурних обмінів під час інтернаціоналізаційної діяльності – як засіб нарощування Китайської програмної потужності.

Китайський національний підхід до інтернаціоналізації втілює характеристики визначені в Конфуціанській моделі вищої освіти Маргінсона (2010), яка походить з його досліджень систем Японії, Кореї, Китаю, Китайського Гон-Конгу, Тайвані, Сингапуру та В’єтнаму. Окремо дві характеристики такої моделі висвітлено в Китайській стратегії інтернаціоналізації: перша – чітке національне окреслення структур, фінансування та пріоритетів; і друга – прискорене державне капіталовкладення в дослідження й університети світового класу. Національний уряд Китаю відіграє помітнішу роль у розстановці освітніх та дослідницьких пріоритетів, ніж уряди англомовних країн [6; 587]

Відповідно до досліджень китайського науковця Р. Янга, розуміння явища ІВО в Китаї довго залишалося вузьким. Воно зводилося до

міжнародної діяльності та програм обмінів. У той самий час переважна більшість науковців вважали, що саме адміністратори повинні відігравати найфундаментальнішу роль у процесі інтернаціоналізації [9, 97]. З дослідження Р. Янга випливає, що контекстуальні фактори, включаючи соціальну культуру, національну освітню політику, місцеве самоуправління, географічні особливості, індивідуальну історію університетів, явно впливають на процес інтернаціоналізації. У той самий час Янг зазначає, що відношення як китайської освітньої спільноти, так і китайського уряду вказує на їхнє вузьке розуміння інтернаціоналізації: вони в першу чергу акцентують увагу на практичних аспектах, а не на широкому розумінні взаємного обміну людьми, ідеями, добром і послугами між націями й культурними спадщинами. Янг асоціює це вузьке розуміння із Сино-центриською ментальністю: Китайське навчання як сутність, західне – для практичності. Він стверджує, що саме ця глибоко закорeніла ментальність веде до китайського розуміння інтернаціоналізації як засобу досягнення міжнародних стандартів. Янг також демонструє своє переконання в тому, що дуже мало китайських науковців усвідомлюють несумісність між дискурсом із зовнішнього світу, переважно заходу й розвитком місцевих університетів і регіональних спільнот [9].

За останні 10 років китайська політика у сфері вищої освіти ознаменувалася різким переходом від підтримки масифікації вищої освіти до значного інвестування в невелику групу університетів з потенціалом здобуття статусу світового класу. Зміна курсу національної політики спонукала елітні китайські університети активно залучатися до інтернаціоналізації. Крім того, всесвітні потоки технологій, людей, фінансів, мов та ідей, особливо миттєва передача даних та ідей у реальному часі, підсилила й прискорила процес інтернаціоналізації. Інтернаціоналізація китайських закладів вищої освіти в цьому швидкозмінному політичному, соціальному та економічному контексті показала як схожість, так і розбіжності з дослідженням Р. Янга.

У звіті Кастелза припущено існування 4-х категорій ІВО Китаю: 1) інтенсивна транснаціональна вища освіта; 2) стратегія інтернаціоналізаціїї елітних китайських університетів; 3) інтернаціоналізація курикулуму; 4) виклики в Китайській вищій освіті [2].

Як стверджує китайський дослідник В. Фанг, транснаціональна вища освіта зростає шаленими темпами в Китаї, лише з 1990-х по 2010 урядом схвалено більше 1000 навчальних міжнародних програм. Дослідження В. Фанга показують, що для університетів транснаціональна освіта є найактивнішою інтернаціоналізаційною діяльністю в кампусах. Для дослідницьких університетів транснаціональна вища освіта – це один із багатьох видів діяльності і його основна функція забезпечення академічних можливостей для тих, хто прагне більш високих професійних знань [3].

Все більше міжнародних вимірів додається у традиційні навчальні плани, курси частково або повністю пропонуються англійською мовою в Китайських університетах. Крім того, інтернаціоналізація курикулуму в деяких Китайських університетах виходить за межі пропозицій двомовних програм або звичайного збільшення обмінів науковцями і студентами [5].

Вивчаючи процеси розвитку ІВО Китаю, можна дійти висновку, що інтернаціональний і транскультурний виміри курикулуму потребують від викладачів значних зусиль та ентузіазму. Концепція інтернаціоналізації курикулуму не досліджена ретельно в світлі Китайського соціо-культурного контексту, і тому розвиток курикулуму з міжнародними перспективами залишається далеким від ідеального.

На основі аналізу офіційних положень, поданих на урядових сайтах, та наукових робіт китайських даслідників виділимо основні стратегії ІВО Китаю, характерні як для національного, так і інституційного рівня. Серед них: 1) набір міжнародних студентів та залучення викладачів із провідних західних університетів; 2) перетворення навчальних планів і підвищення якості викладання; 3) акцент на міжнародних дослідженнях; 4) збільшення академічних обмінів. Варто зазначити, що ці стратегії практично не використовуються окремо, а зазвичай упроваджуються паралельно.

Зупиняючись на виділених стратегіях більш детально, відмітимо, що найм іноземців був першим основним і найагресивнішим кроком із моменту активного впровадження ІВО, починаючи з 2004 року. Університети запрошували іноземців, які здобували наукові ступені виключно в престижних закладах, переважно Північної Америки, таких, як Гарвард, Прінцтон, Ель, університет Каліфорнії на Беркелей та ін.

При цьому найвище керівництво усвідомлювало, що приваблення талантів, підготованих за кордоном – це важливий крок у напрямі покращення якості освіти. Декани та їх заступники переконані, що беручи участь у викладанні, дослідженнях та управлінській діяльності, взаємодіючи з місцевими викладачами, іноземці сприятимуть перебудові закладів. Оскільки все більше університетів почали звертатися до практики найму іноземних фахівців, серед яких і провідні університети Fudan та Jiaotong, з’явилася можливість створити ринок робочої сили для підготовлених за кордоном науковців та лекторів і таким чином зробити їх більш захищеними.

Потреба оновлення навчальних програм стала одним із мотивів ІВО. Перетворення навчальних планів і програм зорієнтовано переважно на Західні стандарти. Як зазначено в дослідженні китайського науковця Huacong Liu, особливо це стосується економічних дисциплін. У країні навіть немає якісних підручників, написаних китайськими економістами. Китайцям доводиться адаптувати західні. Учений констатує, що економіка як дисципліна зародилася й розвивалася на Заході, переважно в США, і американські економісти переважно домінують у дослідженнях цієї сфери.

Викладачі-практики не можуть ігнорувати цей факт у процесі інтернаціоналізації програм у Китайських навчальних закладах [4].

Перетворення програм відповідно до західної практики не означає автоматичне відкидання Марксистської економіки. Це лише втілення однієї із стратегій інтернаціоналізації згідно з вимогами сучасної міжнародної освіти. Зокрема, в окремих університетах були такі зміни в навчальних планах:

1. Такі курси дисциплін, як поглиблена мікро і макро економіка, економетрика, математика для економіки стали центральними для всіх навчальних бакалаврських програм.

2. Запропоновано новий курс, читання капіталу Маркса як шлях до інтеграції сучасного західного навчального плану з традиційним, який значною мірою зазнавав впливу Марксизму.

3. Для підсилення математичних знань студентів запропоновано такі нові математичні курси різних рівнів, як лінійна алгебра, мат-аналіз, теорія вимірювань, теорія ймовірності, випадкові процеси тощо.

4. Запропоновано більше спецкурсів, оскільки викладацькі ресурси значно розширились унаслідок повернення більшої кількості викладачів, які здобували освіту чи ступені закордоном.

У цілому, реформований навчальний план має сильніший математичний компонент, який дасть змогу забезпечити студентів кількісними вміннями для глибоких економічних досліджень. По факту серцевина навчального плану економічних програм у топових західних університетах є відносно стандартною, що спрощує процедуру копіювання (запозичення) їх китайськими навчальними закладми. Найважче виявляється пропонувати галузеві курси з оглядом на економічні питання Китаю, оскільки такі курси потребують викладачів, які мають широкий дослідницький досвід у відповідних галузях.

Оскільки в процесі інтернаціоналізації китайськими можновладцями поставлено мету здобуття закладами статусу світового класу, університетам була представлена концепція дослідницької інституції.

Як зазначено К. Mohrman і її колегами, дослідницький університет повинен мати такі характеристики: місія, яка виходить за межі національних кордонів; інтенсивне дослідництво; нові обов’язки для викладачів; різноманітне фінансування; нові відносини з зацікавленими сторонами; всесвітній найм; внутрішня комплексність; глобальне співробітництво з подібними університетами [8].

Серед згаданих характеристик університету світового класу основною у процесі інтернаціоналізації вважається міжнародне дослідництво. З метою конкурування з університетами світового класу китайські університети помітно рухаються від закладів, що стимулюють викладання до тих, що інвестують і стимулють дослідження й високоякісні публікації. Переважна

більшість іноземних фахівців, які працюють у Китаї, вважають, що одним із шляхів підвищення репутації університетів є публікації викладачів. Крім того, якісні галузеві публікації є одним із критеріїв оцінювання викладачів, що наймаються з-за кордону. Кількість публікацій у топових журналах відповідних напрямів також розглядаються як показник якості.

Як наголошує китайський учений Liu Huacong, оскільки найкращим шляхом підняття репутації університету є постійні публікації викладачів у топових міжнародних журналах і це є єдиним критерієм оцінки для багатьох Західних дослідницьких інституцій, не варто ігнорувати цей факт [4].

Одним із конкретних завдань ІВО є інтернаціоналізація академічних досліджень, які інтерпретуються як використання просунутих Західних економічних інструментів для аналізу й допомоги у вирішенні економічних проблем у Китаї. Іншими словами, це сприятиме ефективній політиці переходу китайської економіки від масового використання робочої сили до такої, що покладається на технології та інновації.

Останнім компонентом університетської інтернаціоналізаційної стратегії вважаються інтенсивні академічні двосторонні обміни. З одного боку, чим більше китайських науковців повертаються з-за кордону, тим більше вони налагоджують академічних зв'язків із рештою світу. Такі академічні мережі спонукають до здійснення академічних обмінів.

Виклики глобалізації та самої Китайської системи вищої освіти привертають значну увагу міжнародних науковців. Міжнародні організації, зокрема ОЕСР, протягом останнього десятиліття активно задіяні в дослідженні ІВО Китаю. У своїх публікаціях вони розкривають роль Китаю у глобалізованій сфері вищої освіти [1].

Х. Жанг (2010) виділяє постійні проблеми в Китайській системі вищої освіти повязані з якістю, рівністю та механізмами управління. Він розглядає корені цих проблем із культурних та історичних ракурсів. Дослідник зазначає, що невідповідності освітніх цілей, змісту й механізмів управління з'являються переважно через «розуміння та відношення до взаємодії між тенденціями глобалізації й унікальними китайськими традиціями». Так, наприклад, він пояснює, що «Конфуціанське вчення виключає будь-яку концепцію справедливості; багато поколінь китайських освітян, будучи під впливом Конфуціанства, надають великого значення китайському почуттю колективізму, вважають його ключовою цінністю, яка фундаментально не конкурує з основною концепцією справедливості у народній освіті». Стосовно невідповідності змісту, Жанг зазначає, що «з одного боку, природничі науки в університетських навчальних планах мають структуру, що відповідає західним стандартам; з іншого боку, – гуманітарні та соціальні науки залишаються дуже відповідними китайським традиціям». Тому Х. Жанг зазначає, що хоча університети й затвердили західний стиль адміністративної та управлінської організації, методи залишаються переважно китайськими і,

відповідно, ефективність є низькою. Також у роботі дослідника зазначається, що більшість Китайських офіційних осіб, звичайних людей і навіть значна кількість науковців все ще приділяють увагу виключно технічній стороні Західної цивілізації, вони глибоко переконані, що Китайська культура, щонайменше її ментальна складова, є абсолютно вищою, ніж західна» [10, 132–136]. Учений констатує, що китайці ще не досягли адекватного усвідомлення інтернаціонального зв'язку і є далекими від прийняття правильної позиції й визначення ідентичності щодо глобального цілого. На основі дослідження Х. Жанга стає очевидним, що майже всі проекти і програми інтернаціонального співробітництва в Китайських університетах здійснюються пасивним, інструментально орієнтованим шляхом без чітких завдань культурної взаємодії.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, можемо стверджувати, що на національному рівні поняття інтернаціоналізації вищої освіти Китаю набуває вузького значення: інтернаціоналізацію розглядають як засіб досягнення цілей і завдань, пов'язаних із модернізацією вищої освіти, яка передбачає інновації в технологіях, покращення якості освіти й, відповідно, її привабливості, зростання конкурентоздатності завдяки створенню вищих навчальних закладів світового класу. Однак в офіційних державних документах національного рівня не вистачає чітко спланованої стратегії побудови нових університетів світового класу. Відсутність загальнонаціональної стратегії ІВО зумовлює створення відповідних альтернативних стратегій на інституційному рівні в умовах міжнародної діяльності університетів. Основними стратегіями інституційного рівня є залучення іноземних викладачів та студентів і, відповідно, посилення впливу міжнародного навчального середовища, перетворення навчальних планів та підвищення якості викладання, розвиток міжнародних досліджень і збільшення кількості академічних обмінів. Варто зазначити, що процес інтернаціоналізації вищої освіти в університетах Китаю проходить із певними труднощами, зокрема через відсутність колегіальної академічної культури між «доморощеними» викладачами й тими, хто здобував освіту та наукові ступені за кордоном і значною мірою зазнав впливу західної культури та світогляду.

У цілому можна зазначити, що, з одного боку, ІВО значно зросла за останнє десятиліття; з іншого, – якість освіти сильно відрізняється від західних моделей. Тому існує потреба подальшого вивчення різних аспектів ІВО Китаю. Крім того, глибокого аналізу потребує практика інституційного рівня щодо активних підходів до інтернаціоналізації за останнє десятиліття. На передній план виноситься потенційне культурне протиріччя між західною освітньою моделлю та Китайською.

REFERENCES

1. Altbach, P. (2010). The Giants Awake: The Present and Future of Higher Education Systems in China and India. *Higher Education to 2030: Globalisation*, Paris: OECD Publishing.

2. Castells, M. (2009). *The Rise of the Network Society: The Information Age: Economy, Society, and Culture. Volume I*, 2nd ed. UK: Wiley-Blackwell.

3. Fang, W. (2011). The Development of Transnational Higher Education in China: a Comparative Study of Research Universities and Teaching Universities. *Journal of Studies in International Education, 16 (1)*, 5–23.

4. Huacong, Liu (2011). *Internationalizing Chinese Higher Education Institutions*. Retrieved from: http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.474.9389&rep=rep1&type=pdf

5. Liu, N., Liu, L., Cheng, Y., & Wan, T. (2003). 985 Project to World-class University. *China's Higher Education, 17,* 22–24.

6. Marginson, S. (2006). Dynamics of national and global competition in higher education. *Higher Education, 52 (1),* 1–39.

7. Ministry of Education. (2010, July 29). *Outline of the national medium-and long-term program for education reform and development 2010–2020*. Retrieved from: http://www.gov.cn/jrzg/2010-07/29/content_1667143.htm

8. Mohrman, K., Ma, W., & Baker, D. (2008). The research university in transition: The emerging global model. *Higher Education Policy, 21 (1),* 5–7.

9. Yang R., Beauchamp, Ed. (Editor) (2002). *The Internationalization of Higher Education in China*. Third Delight. New York, London: Routledge, Taylor & Francis group.

10. Zhang, H. (2010). Higher Education Reforms and Problems in China: Challenges from Globalization. In F. Maringe & N. Foskett (Eds.), *Globalization and Internationalization in Higher Education: Theoretical, Strategic and Management Perspectives*. London: Continuum International Publishing Group.

РЕЗЮМЕ

Чирва Андрей. Интернационализация высшего образования в китайском контексте.

В статье приведен анализ актуальных исследований процесса интернационализации образования в китайских университетах. Представлены стратегии и подходы к ИВО на национальном уровне. Определены основные способы интерпретации понятия ИВО на национальном уровне и на институциональном уровне в контексте деятельности университетов Китая. Выделены основные стратегии ИВО в университетах Китая.

***Ключевые слова**: интернационализация высшего образования (ИВО) университеты, стратегии, международные студенты, академические обмены.*

SUMMARY

Chyrva Andrii. Higher education internationalization in Chinese context.

The article presents analysis of modern researches of Chinese higher education internationalization. It considers modern strategic issues concerning internationalization at universities. Internationalization is represented as a key component of higher education development. On the basis of modern scientific approaches to higher education internationalization at Chinese universities in the context of their activity the principal ways of internationalization interpretation have been defined.

Understanding of the notion of higher education internationalisation in China at the national level has been narrow for a long time. In general it means international activities and exchange programs. China authorities emphesize mainly on practical aspects of internationalization but not wide understanding of mutual exchanges of people, ideas, well-being and services between nations and cultural identities. This narrow vision is associated with Sino-centric mentality: Chinese teaching as essence, western one for practicality.

Implementation of internationalization policy is fulfilled under national government control. At the national level is assumed an existence of 4 internationalisation categories: 1) intensive transnational higher education; 2) strategy of internationalization elite of China universities; 3) curriculum internationalization; 4) challenges in China higher education. Two characteristics of Confucian model are highlighted in Chinese national strategy of higher education internationalization: the first – strict national outlining of structures, funding and priorities; and the second – accelerated state investing in research and world-class universities.

It has been determined that there is the lack of definite and well-planned strategy of building new world-class universities or in other words common national higher education internationalization strategy in China policy.

Internationalization initiatives at institutional level have been outlined. Alternative strategies of higher education internationalization at institutional level under conditions of international activity are recruiting of foreign lectors and students and accordingly strengthening of international learning environment, transformation of curriculum and improvement of teaching quality, development of international research and increase of academic exchanges.

Key words: *higher education internationalization (HEI), universities, strategies, international students, academic exchanges.*

РОЗДІЛ IV. ОСВІТНІЙ МЕНЕДЖМЕНТ: ТЕНДЕНЦІЇ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ

УДК 37:005.3

Дмитро Козлов
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0003-1875-0726
DOI 10.24139/2312-5993/2017.02/326-337

ФОРМУВАННЯ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ В УПРАВЛІННІ СУЧАСНИМ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ НА ЗАСАДАХ МАРКЕТИНГУ

Статтю присвячено проблемі впровадження основ маркетингу у процес формування освітніх послуг навчального закладу. Схарактеризовано поняття «маркетинг» та «освітня послуга». Запропоновано ознаки ринкової орієнтації навчального закладу. Здійснено аналіз комплексу елементів маркетингу на освітньому ринку. Визначено перспективи розвитку маркетингової діяльності керівника щодо забезпечення конкурентоспроможності навчального закладу на ринку освітніх послуг.

Ключові слова: *маркетинг, освітня послуга, конкурентоспроможність, ринкова орієнтація, суб'єкт та об'єкт освітнього ринку, управління навчальним закладом.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку освітнього простору загострюється проблема діяльності навчального закладу як суб'єкта ринкових відносин та виробника освітніх послуг. Важливою є розробка й застосування в системі управління навчального закладу таких механізмів, реалізація яких забезпечить урахування державної політики в галузі освіти та сучасних економічних факторів впливу на її розвиток в існуючих ринкових умовах.

Актуальність проблеми зумовлена необхідністю ліквідації низки суперечностей, зокрема: між динамічним характером розвитку ринку освітніх послуг і недостатнім рівнем використання маркетингових інструментів керівника в управлінні навчальним закладом; між необхідністю створення маркетингової служби для просування освітніх послуг у навчальних закладах України і недостатністю сформованої управлінської компетентності їх керівників в означеному напрямі.

Аналіз актуальних досліджень. Вивчення й аналіз наукових джерел свідчать, що питання маркетингової діяльності у сфері освіти розглядають все частіше через зростання конкуренції між навчальними закладами за споживача освітніх послуг. Науковці досліджують різні аспекти маркетингу в освіті, а саме: маркетинг в освіті як предмет філософського аналізу (В. Андрущенко, Б. Братаніч, В. Кремень, А. Субетто, В. Чекмарьова та ін.), маркетинг освітніх послуг з позицій економіки (У. Зіннуров, Н. Литвинова, Т. Оболенська та ін.), маркетинговий менеджмент (П. Бармін, Ю. Васін, В. Владимиров, Г. Єльникова, О. Касьянова, О. Козлова, О. Тєлєтов,

Т. Юр'євата ін.), маркетинг освітніх послуг як механізм управління вищими навчальними закладами (В. Авер'янов, Д. Горобець, А. Лялюк, І. Терехов, В. Фадєєв та ін.), освітній маркетинг закладу післядипломної освіти (М. Віднічук, З. Рябова та ін.), маркетинг у професійно-технічній освіті (В. Олійник, Н. Проценко, Л. Сергеєва, В. Свистун та ін.), теоретико-методологічні основи освітнього (соціального) маркетингу (П. Друкер, Ф. Котлер, В. Полторакта ін.).

Значний внесок в обґрунтування маркетингових стратегій розвитку сфери освітніх послуг зробили Т. Блер, С. Грімблат, М. Донелсе, Ф. Котлер, Д. Норріс, Дж. Стігліц, Д. Левіс, Д. Хендел та ін.

Водночас, слід зазначити, що проведені дослідження стосуються лише окремих аспектів організації діяльності освітніх закладів, серед яких переважають питання економіки освіти, суб'єкт-об'єктний аналіз освітніх процесів, організаційний аспект освітньої діяльності, взаємодія споживачів і виробників освітніх послуг, становлення маркетингових механізмів організаційного та державного управління у сфері освіти. Однак, ще й досі потребує вирішення низка ключових питань, пов'язаних із проблемою формування освітніх послуг в управлінні сучасним навчальним закладом із застосуванням маркетингу.

Мета статті – полягає у з'ясуванні особливостей маркетингової діяльності керівника у процесі формування освітніх послуг навчального закладу.

Методи дослідження. В основу методології застосування маркетингу у процесі формування освітніх послуг навчального закладу покладено систему загальнонаукових, спеціальних та теоретичних методів дослідження.

Застосування методу системного аналізу дозволимо визначити механізми взаємодетермінації маркетингового середовища, управління навчальним закладом та структурно-функціональними зв'язками у процесі формування освітніх послуг навчального закладу. Методи узагальнення, прогнозування, порівняння й синтезу використано для аналізу складових, розробки організаційних аспектів процесу формування освітніх послуг, визначення його системних характеристик.

Виклад основного матеріалу. У сучасних умовах, серед понять, які стали ознакою ефективного управління організацією, особливе місце займає маркетинг.

Зазначимо, що в наукових джерелах зустрічається значна кількість визначень маркетингу за різними ознаками, наведемо деякі з них (табл. 1).

Таблиця 1

Визначення поняття «маркетинг»

Автор	Визначення
Пилипчук В.	Маркетинг − процес створення та реалізації товарів із метою задоволення потреб споживачів
Гордін В.	Маркетинг є процесом планування та здійснення концепції ціноутворення, просування й розподілу ідей, товарів і послуг для проведення обміну, який задовольнить мету окремих людей і підприємств
Вдовиченко Р.	Маркетинг − теорія, яка вирішує питання ефективності обмінів на ринку між продавцем та покупцем
Березін І.	Маркетинг − соціальний і управлінський процес задоволення потреб споживачів шляхом створення товарів, споживчих цінностей (здатність товару задовольняти потребу споживача) та обміну ними
Хлєбнікова Т.	Маркетинг − діяльність людей для задоволення потреб за допомогою обміну
Александров В.	Маркетинг − управлінський процес планування та втілення задуму, ціноутворення, розповсюдження і просування ідей, товарів, послуг від виробника до споживача з метою задоволення потреб усіх суб'єктів ринку
Павлютенков Є.	Маркетинг − підприємницька діяльність, спрямована на просування товарів і послуг від виробника до користувача (споживача)
Маслікова І.	Маркетинг − соціальний процес, завдяки якому прогнозують, поширюють і задовольняють попит на товари та послуги шляхом їх просування та реалізації
Афанасьєв В.	Маркетинг − робота з ринком, спрямована на задоволення потреб шляхом обміну, а його мета − комплексне врахування процесів, отримання прибутку
Панкрухин А.	Маркетинг − це елемент улаштування свідомості учасників цивілізованих ринкових відносин, співвіднесений зі стилем їх життя за умов ринку

Виявлене різноманіття у трактуванні «маркетинг» призводить до суттєвих розбіжностей. Так, певні фахівці наголошують, що це поняття має включати й непідприємницьку діяльність. Зауважимо, що їх опоненти наголошують на традиційних сферах використання, тобто на купівлі-продажу, та стверджують, що маркетинг повинен обмежуватися дослідженнями економічних потреб і бажань. Вважаємо, що слід дотримуватися класичного визначення маркетингу, яке було запропоновано одним із провідних учених у цій галузі − Ф. Котлером, який переконує, що маркетинг є соціальним та управлінським процесом, спрямованим на задоволення потреб як індивідів, так і груп за допомогою створення, пропозиції й обміну товарів [6].

Ми поділяємо думку провідного теоретика з проблем управління, П. Друкера, який стверджує, що призначення маркетингу полягає в тому,

щоб зробити зусилля зі збуту виробленого товару такими, що є непотрібними. Його мета – так добре пізнати і зрозуміти клієнта, що товар чи послуга будуть задовольняти останнього й продавати самі себе [3].

Зауважимо, що важливою є характеристика, згідно з якою маркетинг як засіб підвищення ефективності функціонування підприємницьких структур, обов'язково пов'язаний: із процесом передбачення та прогнозування попиту, що стає можливим тільки завдяки постійному вивченню споживачів з погляду їх потреб; із процесом управління попитом за допомогою стимулювання споживачів до придбання товару; із процесом задоволення попиту, як з погляду функціонування характеристик продукту, так і з погляду безпеки [4].

Таким чином, сучасний маркетинг – це складне соціальне явище, що сьогодні розглядається як вираження орієнтованого на ринок управлінського стилю мислення, для якого характерні творчі, систематичні й нерідко агресивні підходи [8]. Керівникові організації необхідно не лише реагувати на розвиток ситуації, реєструвати параметри зовнішнього середовища, а й докладати зусиль до їх урахування в системі управління.

У сучасних соціально-економічних умовах маркетинг поширився в усі галузі та сфери народного господарства. Незаперечним є те, що маркетингова діяльність вже стала невід'ємною складовою переважної більшості компаній та організацій, і навчальні заклади не є виключенням [4].

Зауважимо, що ринкова орієнтація навчального закладу передбачає відповідність певним критеріям, зокрема:

– надаються виключно ті послуги, які користуються (та будуть користуватися в перспективі) попитом у потенційних споживачів. Відповідно до цього здійснюється перебудова ресурсного потенціалу та всієї системи роботи навчального закладу;

– в організаційній структурі навчального закладу формується підрозділ маркетингу;

– ціна на освітні послуги формується під впливом ринку, діючих на ньому конкурентів, стану платіжоспроможності населення;

– асортимент освітніх послуг досить різноманітний і постійно оновлюється під впливом вимог суспільства й науково-технічного прогресу;

– комунікативна діяльність активна, спрямована на конкретні цільові групи споживачів освітніх послуг.

Отже, освітній маркетинг – це один із механізмів управління навчальним закладом в умовах ринкової економіки, який забезпечує виявлення попиту на освітні послуги, вплив на розвиток освітніх потреб громадян, формування позитивного іміджу навчального закладу, розробку та впровадження концепції надання якісних освітніх послуг.

Ми поділяємо думку О. Тєлєтова та С. Тєлєтової про те, що освітня послуга – це комплекс навчальної й наукової інформації, який створюється

під час діяльності педагогічного колективу навчального закладу і передається учню, студенту чи слухачу у вигляді суми знань загальноосвітнього та спеціального характеру, а також практичних навичок для подальшого застосування у професійній роботі з метою задоволення різноманітних потреб особистості, суспільства, держави [12, с. 118].

Під маркетингом освітніх послуг Ф. Котлер розуміє дослідження, планування, здійснення програм, задумів, спрямованих на те, щоб викликати добровільний обмін цінностями з цільовими ринками з метою досягнення прагнень навчальних закладів [6, с. 158]. На думку Т. Оболенської, для навчальних закладів маркетинг − це розроблення, реалізація й оцінювання освітніх послуг шляхом установлення відносин обміну між навчальним закладом та споживачами освітніх послуг із метою гармонізації інтересів та задоволення потреб школярів, учнів, студентів і слухачів [8]. Маркетинг освітніх послуг допомагає кожному навчальному закладу виокремити своє місце на ринку освітніх послуг та здійснювати підготовку випускників відповідно до потреб ринку праці.

Вважаємо, що на засадах освітнього маркетингу, керівник сучасного навчального закладу має спрямовувати власну діяльність на те, щоб:

– орієнтувати стратегію маркетингу на перспективу;

– підтримувати переваги свого навчального закладу в умовах конкуренції шляхом надання освітніх послуг у більшому обсязі та кращої якості;

– забезпечувати своєчасне надання нових освітніх послуг, уникати запізнення виходу на ринок;

– урізноманітнювати форми та види освітніх послуг;

– заохочувати педагогічних працівників до творчого розв’язання проблеми підвищення якості освіти;

– вивчати ринок, динаміку споживчого попиту;

– ураховувати вимоги ринку в організації педагогічного процесу;

– сегментувати ринок відповідно до різних груп споживачів, їх запитів тощо; прагнути до точного визначення тієї групи споживачів, якій слід пропонувати ту чи іншу освітню послугу;

– впливати на ринок освітніх послуг за допомогою педагогічних і управлінських засобів;

– сприяти підвищенню професіоналізму педагогів.

Відмітимо, що при вивченні проблем і перспектив розвитку маркетингової діяльності керівника навчального закладу України необхідним є аналіз комплексу елементів маркетингу, зокрема виділення суб’єктів і об’єктів освітнього ринку.

Важливим є прийняття керівником навчального закладу того, що до суб’єктів маркетингу слід віднести: споживачів освітніх послуг,

підприємства, навчальні заклади, посередницькі структури та державні органи управління.

Серед суб'єктів маркетингу виокремлюємо насамперед особистість учня. Це – не лише матеріальний носій освітніх послуг, а й єдиний кінцевий споживач, який використовує освітній потенціал не тільки для створення матеріальних благ чи для видобування засобів для життя, але й для задоволення власних потреб у пізнанні. Саме персоніфікований носій, власник, користувач і кінцевий споживач освітніх послуг здійснює вибір власної майбутньої спеціальності й спеціалізації, місця і форми навчання, джерел фінансування, а також вибір майбутнього місця роботи та всього комплексу умов реалізації здобутого потенціалу. Однак, саме означений головний суб'єкт ринкових відносин у системі освіти є найбільш незахищеним, слабо поінформованим новачком у системі маркетингу освітніх послуг.

Іншим суб'єктом освітнього маркетингу в навчальному закладі є фірми, організації та підприємства, які виступають проміжними споживачами освітніх послуг, формують попит і визначають його на ринку. Суб'єктами, що формують пропозицію, надають та продають освітні послуги є навчальні заклади, до компетенції яких належить надання учням послуг щодо придбання бажаних та необхідних знань, умінь і навичок; виробництво йзабезпечення додаткових освітніх послуг, а також вплив з метою формування особистості майбутнього кваліфікованого професіонала; надання інформаційно-посередницьких послуг потенційним та реальним клієнтам і роботодавцям тощо [2, 113].

У процесі маркетингової діяльності керівника навчального закладу важливими є посередницькі структури, до яких належать центри зайнятості, біржі праці, освітні фонди, асоціації освітніх установ, спеціалізовані освітні центри та інші заклади, які на ринку освітніх послуг поки ще знаходяться в стадії формування та розвитку власної маркетингової діяльності. Означені посередницькі структури сприяють ефективному просуванню освітніх послуг на ринку й забезпечують виконання таких функцій:

– накопичення, обробка та продаж інформації про кон'юнктуру ринку освітніх послуг, консультування інших суб'єктів;

– участь у процесі акредитації закладів освіти, проведення рекламних кампаній, юридичної підтримки;

– формування каналів збуту, організація процесу підписання угод щодо надання освітніх послуг тощо [2, 176].

Крім того, суб'єктами маркетингу освітніх послуг в управлінні навчальним закладом є державні органи управління. Їх функції досить специфічні, оскільки не можуть виконуватись іншими суб'єктами маркетингу. Зокрема, це створення й підтримка іміджу освіти серед населення, фінансування державних освітніх закладів, правовий захист

суб'єктів маркетингу освітніх послуг, визначення переліку професій та спеціальностей тощо [2, 178].

Об'єктами маркетингу в системі освіти є місця розташування навчальних закладів, їх навчально-матеріальна база, громадський престиж і привабливість професій чи спеціальностей серед різних груп населення, рейтинг педагогів, рівень наукових досліджень у навчальних закладах, навчально-методичне забезпечення навчального процесу, широкий комплекс супутніх послуг [9, 161]. Проте основним об'єктом маркетингу в галузі освіти є освітні послуги.

Зауважимо, що освітні послуги задовольняють особистісні, групові й суспільні потреби освітнього ринку, що впливає на їх визначення, а саме :

– з позиції окремої особистості: освітня послуга − це процес передачі споживачеві знань, умінь і навичок загальноосвітнього і професійного характеру, необхідних для задоволення її особистих потреб у здобутті професії, саморозвитку й самоствердженні, здійснюваний у тісному контакті зі споживачем за встановленою формою та програмою;

– з позиції підприємства: освітня послуга − це процес професійної підготовки (підвищення кваліфікації, перепідготовка) кадрів, необхідної для забезпечення працездатності, підтримки конкурентоспроможності та розвитку в постійно мінливих ринкових умовах;

– з позиції держави: освітня послуга − це процес, що забезпечує розширене відтворення сукупного особистісного й інтелектуального потенціалу суспільства [7, 21].

Серед основних ознак освітніх послуг, які значною мірою визначають орієнтири маркетингових стратегій в управлінні навчальним закладом, слід відзначити такі:

– невідчутність освітньої послуги до прогнозованих змін у майбутній професійній діяльності її споживача;

– невіддільність, її невідокремлюваність;

– непостійність якості, неможливість її накопичення;

– наявність нерозривного зв'язку послуги з ресурсами в управлінській системі навчального закладу (науково-педагогічні кадри, матеріально-технічна база, інформація, фінанси, партнери та суб'єкти діяльності тощо);

– недовговічність, неможливість накопичення і збереження їх як матеріального товару, що пов'язано зі «старінням» отриманої інформації, відповідно до появи нових знань, продукованих соціальним та науково-технічним прогресом;

– незбереженість і відсутність володіння;

– навчальний заклад діє одночасно у двох вимірах – ринку освітніх послуг і ринку праці.

Схарактеризуємо визначені ознаки освітніх послуг.

Невідчутність послуги означає, що її не можна продемонструвати, тобто до набуття послугу неможливо побачити, спробувати на смак, доторкнутися, почути або відчути на запах. Зважаючи на відсутність цих характеристик послуги до її купівлі, ступінь невизначеності придбання збільшується. Для того, щоб її скоротити, покупці шукають «сигнали» якості послуги. Вважаємо, що до таких у світі можуть належати:

- освітні стандарти;
- навчальні плани та програми;
- інформація про методи, форми й умови надання послуг;
- документи про освіту, сертифікати, ліцензії, атестати, дипломи [5].

Невіддільність послуги означає, що її не можна відокремити від джерела, незалежно від того, надається послуга людиною чи машиною. Зрозуміло, що не можна надати послугу, якщо в аудиторії немає студентів/учнів. Унаслідок того, що при виробництві послуга завжди присутня, взаємодія з постачальником (педагогом) є особливим аспектом маркетингових послуг. Здатність викладача/вчителя досягти взаєморозуміння зі студентами/учнями впливає на показники їх успішності, а будь-яка заміна викладача/вчителя може змінити процес і результат освітньої послуги, тобто змінити попит.

Непостійність якості послуги означає, що вона може змінюватися залежно від того, хто, коли, де і як її надає. Якість послуги, тим паче освітньої, складно піддається контролю. Послуга, що надається одним викладачем/учителем, якісно варіюється в залежності від його фізичної форми і настрою під час спілкування зі студентами. Зрозуміло, що адміністрація освітньої установи повинна постійно перевіряти ступінь задоволеності молоді якістю навчального процесу шляхом анкетування й моніторингу рівня успішності [17, 22].

Недовговічність послуги означає, що її не можна зберігати з метою подальшого продажу чи використання. Наприклад, освітня установа стягує плату зі студента/учня незалежно від кількості відвіданих та пропущених занять. Недовговічність послуги не створює особливих проблем, якщо попит на неї досить стійкий. Однак, якщо попит піддається різним коливанням, в навчальному закладі виникають проблеми (наприклад, проблема скорочення або збільшення педагогів).

Для освітніх послуг характерно, що навчальна інформація може бути підготовлена і збережена в роздаткових матеріалах, книгах чи на електронних носіях, що потребує постійного оновлення відповідно до викликів розвитку суспільства.

Відсутність володіння освітньою послугою означає, що на відміну від фізичних товарів, послуги не є чиєюсь власністю. Через відсутність володіння освітньою послугою установи, що пропонують освітні послуги,

повинні докладати особливих зусиль для зміцнення іміджу та привабливості своєї марки за допомогою одного з таких методів:

– заохочення споживача до повторного використання послуги (наприклад, спеціальної схеми оплати при отриманні додаткової освіти в межах одного й того самого навчального закладу);

– створення асоціацій випускників навчального закладу з метою посилення почуття власності [7].

Відмітимо ознаки, які є характерними лише для освітніх послуг, а саме:

– відносна тривалість виконання;

– обов'язкова участь споживача у створенні освітньої послуги;

– посилення потреби в освітніх послугах;

– залежність послуг від місця їх надання та місця проживання споживачів освітніх послуг;

– відтермінування виявлення результативності надання послуг;

– надання й одночасне їх споживання;

– обов'язковий державний чи суспільно-державний контроль за якістю їх надання чи споживання.

Варто відмітити, що освітні послуги характеризуються низкою суттєвих ознак, до яких відносимо: високу вартість послуг, відносну тривалість їх виконання; складність у виявленні результативності; необхідність подальшого супроводу послуг; залежність попиту на послугу від місця їх надання та місця проживання потенційних споживачів.

Зауважимо, що в умовах конкурентного середовища асортимент освітніх послуг як об'єкт маркетингу нині є досить різноманітним і таким, що має постійно змінюватися, оскільки навчальні заклади змушені враховувати потреби ринку. Власне освітні послуги досить часто доповнюються додатковими послугами, орендою матеріальних чи нематеріальних продуктів, власниками чи виробниками яких є навчальні заклади. Це – інформаційні, консультативні, експертні послуги, лізинг (оренда техніки, обладнання, каналів зв'язку) [1; 10].

Зазначимо, що в залежності від складу та структури функцій, які реалізуються в діяльності керівника навчального закладу при формуванні освітніх послуг, виокремлюємо такі рівні застосування маркетингу, а саме:

– високий рівень, що передбачає використання комплексу інструментів маркетингової діяльності керівника. Маркетинг відбувається за схемою: споживачі освітніх послуг – інтелектуальний продукт, що адаптовано до відповідного сегменту освітніх послуг – реклама та інші форми комунікації зі споживачами й можливими посередниками під час просування освітніх послуг;

– середній рівень, що виявляється в застосуванні окремих складових частин маркетингової діяльності. Надаються лише традиційні освітні послуги або асортимент освітніх послуг повільно оновлюється;

– низький рівень – використання окремих елементів маркетингової діяльності, що призводить до відсутності використання поняття «прибуток», ускладнення процесу формування гнучкого механізму ціноутворення, який ураховує коливання зовнішніх впливів ринку освітніх послуг і запитів їх споживачів.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. З'ясовано, що в ринкових умовах освіта є процесом одночасного надання і споживання комплексу освітніх послуг, спрямованих на зміну соціального стану споживачів певного сегменту. Доцільність освітньої послуги для споживача та наявність її вартості внаслідок витрат на розробку й надання в умовах ринку забезпечує освітній послузі отримання якості товару й означає можливість застосування маркетингу в управлінні навчальним закладом. Зважаючи на те, що продуктами навчального закладу користується широке коло споживачів, складність маркетингової діяльності керівника навчального закладу полягає в необхідності одночасного обліку потреб і очікувань усіх цільових аудиторій. Успішна діяльність керівника навчального закладу у формуванні освітніх послуг залежить від їх якості, що потребує своєчасного обліку ринкових факторів і вміння реалізувати в єдиному комплексі проблеми освітньої товарної політики.

Отже, можна акцентувати на необхідності використання маркетингу як модернізованої функції управління сучасним навчальним закладом щодо формування освітніх послуг із метою підвищення його конкурентоспроможності в умовах сучасного ризиконебезпечного інноваційного суспільства.

У контексті даної проблеми перспективним бачиться осмислення й розробка нових концепцій та видів маркетингу, зокрема Event-маркетингу та бенчмаркетингу в системі управління навчальним закладом, реалізація яких може забезпечити закладу конкурентоспроможність на ринку освітніх послуг.

ЛІТЕРАТУРА

1. Білоусова С. В. Маркетинг освітніх послуг : стан, тенденції, перспективи / С. В. Білоусова // БІЗНЕС-НАВІГАТОР : Науково-виробничий журнал. – № 1 (36). – Херсон, 2015. – С. 39–43.

2. Герасимчук В. Г. Маркетинг : теорія і практика / В. Г. Герасимчук. – К. : Вища школа, 1994. – 239 с.

3. Друкер П. Ф. Менеджмент : пер. с англ. / П. Ф. Друкер, Дж. А. Макьярелло. – М. : ООО «И.Д. Вильямс», 2010. – 704 с.

4. Касьянова О. М. Управління маркетингом у закладі освіти / О. М. Касьянова // Управління школою. – 2004. – № 15. – С. 3–5.

5. Кожухар В. М. К определению содержания образовательной услуги / В. М. Кожухар // Маркетинг. – 2005. – № 3. – С. 42–47.

6. Котлер Ф. Основы маркетинга : пер. с англ. / Ф. Котлер ; общ. ред. и вступ. ст. Е. М. Пеньковой. – М. : Прогресс, 1990. – 736 с.

7. Левченко Л. С. Маркетинг в освіті : навчально-методичний посібник / Л. С. Левченко. − Суми : ТОВ «Друкарський дім «Папірус», 2012. − 86 с.

8. Оболенська Т. Є. Маркетинг освітніх послуг : вітчизняний і зарубіжний досвід / Т. Є. Оболенська. – К. : КНЕУ, 2001. – 208 с.

9. Савченко В. А. Управління розвитком персоналу : навч. посібник / В. А. Савченко. – К. : КНЕУ, 2002. – 351 с.

10. Семенюк С. Розвиток інноваційного маркетингу на ринку освітніх послуг / С. Семенюк // Галицький економічний вісник. – 2012. – № 6 (39). – С. 151–158. – (Маркетингово-інноваційні технології).

11. Тєлєтов О. С. Маркетинговий менеджмент : організаційно-педагогічні проблеми / О. С. Тєлєтов, О. Г. Козлова // Інформаційні технології навчання у вищих навчальних закладах освіти : [Зб. Матеріалів V Міжнародної науково-методичної конференції]. – Суми : СумДУ, 2001. – Ч. 1. – С. 12–16.

12. ТєлєтоваС. Г. Педагогічний маркетинг у діяльності навчальних закладів / С. Г. Тєлєтова, О. С. Тєлєтов // Маркетинг і менеджмент. – 2011. – № 3, Т. 2. – С. 117–124.

REFERENCES

1. Bilousova, S. V. (2015). Marketynh osvitnikh posluh: stan, tendentsii, perspektyvy [Marketing of educational services: state, trends and prospects]. *BIZNES-NAVIHATOR: Naukovo-vyrobnychyi zhurnal, 1 (36),* 39–43. Kherson.

2. Herasymchuk, V. H. (1994). *Marketynh: teoriia i praktyka [Marketing: theory and practice].* K.: Vyshcha shkola.

3. Druker, P. F. (2010). *Menedzhment [Management].* M.: OOO “Y.D.Vyliams”.

4. Kasianova, O. M. (2004). Upravlinnia marketynhom u zakladi osvity [Marketing Management in education the institution]. *Upravlinnia shkoloiu, 15,* 3–5.

5. Kozhukhar, V. M. (2005). K opredeleniiu soderzhaniia obrazovatelnoi usluhi [To determining the content of an educational service]. *Marketynh, 3,* 42–47.

6. Kotler, F. (1990). *Osnovy marketinha [Foundations of Marketing].* M.: Prohress.

7. Levchenko, L. S. (2012). *Marketynh v osviti [Marketing in education].* Sumy: TOV “Drukarskyi dim “Papirus”.

8. Obolenska, T. Ye. (2001). *Marketynh osvitnikh posluh: vitchyznianyi i zarubizhnyi dosvid [Marketing of educational services: native and foreign experience].* K.: KNEU.

9. Savchenko, V. A. (2002). *Upravlinnia rozvytkom personalu [Personnel development management]*. K.: KNEU.

10. Semeniuk, S. (2012). Rozvytok innovatsiinoho marketynhu na rynku osvitnikh posluh [Development of innovative marketing in the educational market]. *Halytskyi ekonomichnyi visnyk, 6 (39),* 151–158. (Marketynhovo-innovatsiini tekhnolohii).

11. Tielietov, O. S., Kozlova O. H. (2001). Marketynhovyi menedzhment: orhanizatsiino-pedahohichni problemy [Marketing management: organizational and educational problems]. *Informatsiini tekhnolohii navchannia u vyshchykh navchalnykh zakladakh osvity [Zb. Materialiv V Mizhnarodnoi naukovo-metodychnoi konferentsii],* Ch. 1, (pp. 12–16). Sumy: SumDU.

12. Tielietova, S. H., Tielietov, O. S. (2011). Pedahohichnyi marketynh u diialnosti navchalnykh zakladiv [Pedagogical marketing in the activities of educational establishments]. *Marketynh i menedzhment, vol. 3, issue 2,* 117–124.

РЕЗЮМЕ

Козлов Дмитрий. Формирование образовательных услуг в управлении современным учебным заведением на принципах маркетинга.

Статья посвящена проблеме внедрения основ маркетинга в процесс формирования образовательных услуг учебного заведения. Охарактеризованы понятия «маркетинг» и «образовательная услуга». Предложены признаки рыночной ориентации учебного заведения. Осуществлен анализ комплекса элементов маркетинга на образовательном рынке. Определены перспективы развития маркетинговой деятельности руководителя по обеспечению конкурентоспособности учебного заведения на рынке образовательных услуг.

Ключевые слова: *маркетинг, образовательная услуга, конкурентоспособность, рыночная ориентация, субъект и объект образовательного рынка, управления учебным заведением.*

SUMMARY

Kozlov Dmytro. Formation of educational services in the modern education institutions management on the marketing basis.

The article is devoted to the problem of introducing the basics of marketing in the educational establishment management. Attention is paid to the disclosure of the manager's strategic actions towards ensuring the educational establishment competitiveness. The terms "marketing" and "educational service" have been determined by the author. The educational establishment market orientation has been offered.

Moreover an important characteristic is noted in the article, where by marketing as a means of improving the business functioning, necessarily connected, the process of demand prediction and forecasting, which is possible only through continuous consumers' study in terms of their needs; the process demand control by stimulating consumers to purchase goods; with the process of meeting the demand, both in terms of the product characteristics functioning and in terms of security.

Thus, modern marketing is a complex social phenomenon that today is seen as an expression of market-oriented management style of thinking, which is characterized by creative, systematic and often aggressive approach. It is highlighted that the leaders must not only respond to the situation, record the parameters of the environment, but also take efforts to change them.

The analysis of complex marketing elements at the educational market has been done. The attention is focused on meeting the educational services of personal, group and social needs of the educational market subjects. The educational services characteristics that affect the marketing strategies development in the management of the educational establishment have been determined by the author. Besides, the managers' of the educational establishment successful activity in shaping educational services depends on their quality, which requires timely accounting market factors and the ability to implement educational problems of commercial policy in a single complex.

The opinion on the modernization of the manager's administrative functions, including the need to implement marketing support of the formation process of establishment educational services is under review. The prospects of further research in the context of the studied phenomenon have been highlighted.

Key words: *marketing, educational services, competitiveness, market orientation, education market subject and object, educational establishment management.*

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Аврамчук Олена Вивчення явища поляризації в процесі виконання лабораторних робіт 3
Альгейс Альзубейді Формування навичок музично-композиторської творчості у майбутніх учителів музики 11
Веретенко Тетяна, Лехолетова Марина Змістові характеристики здоров'язбережувальної компетентності майбутніх соціальних педагогів і соціальних працівників 20
Герман Вікторія Роль доповіді у формуванні риторичної культури філолога (з досвіду практичної роботи) 40
Данилевич Мирослава, Іванова Галина, Слобожанінов Павло Сучасний погляд на професійну підготовку майбутніх спеціалістів з фізичного виховання та спорту до рекреаційно-оздоровчої діяльності ... 50
Дворніченко Лариса Визначення особливостей прояву емпатії у студентів творчих професій 58
Ємельянова Тетяна Про механізм метакогнітивного розвитку здібностей студентів в процесі математичної підготовки 69
Желанова Вікторія Експериментальна верифікація ефективності технології контекстного навчання в освітньому процесі ВНЗ 79
Катасонова Юлія Упровадження дистанційного курсу з методики навчання математики у професійну підготовку майбутніх учителів початкової школи. 92
Пономаренко Наталія Культурологічний підхід до навчання української мови майбутніх молодших спеціалістів з журналістики 103
Пшенична Любов Забезпечення якості вищої освіти в контексті імплементації закону України «Про вищу освіту» 113
Семеніхіна Олена Методологічні підходи до формування професійної готовності вчителя математики до використання засобів комп'ютерної візуалізації математичних знань 129
Соболєва Світлана Особливості соціально-гуманітарної підготовки іноземних студентів економічних спеціальностей 139
Тернавська Тетяна Волонтерська діяльність як шлях до професійного самовизначення майбутнього соціального працівника 149
Федорова Людмила Основні орієнтири естетичної компетентності у професійній підготовці майбутніх учителів початкової освіти 159
Шевців Зоя Експериментальна перевірка концептуальної моделі професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу 171

РОЗДІЛ ІІ. ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ОСВІТИ ТА ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Бойченко Марина Ґенеза освіти обдарованих в Україні 182
Васильєва Лариса Дистанційне навчання сольфеджіо і теорії музики в Україні: огляд Internet-джерел..... 192
Козлова Олена Організаційно-педагогічні основи забезпечення сучасної правової освіти школярів в Україні.. 204
Кравчук Оксана Липецький досвід у новаторському русі в Україні у другій половині ХХ ст. 214
Кучина Катерина Концептуалізація ідей виховання моральної особистості в аспекті модернізації національної системи освіти України кінця ХХ – початку ХХІ століття 225
Лазоренко Сергій, Чхайло Микола, Романова Вікторія Давньогрецька агоністика в мистецтві 238
Лобова Ольга Зміст загальної музичної освіти як фактор формування музичної культури молодших школярів..... 247
Луценко Світлана, Пухно Світлана Теоретичні засади професійної компетентності сучасного педагога..... 258
Мельник Наталія «Європейський підхід у дошкільній освіті»: основні положення та особливості впровадження 269
Руденко Олександр Фактори ефективної реалізації діяльнісного підходу в музичному навчанні молодших школярів 283
Смолюк Світлана Організаційно-педагогічні умови використання історико-педагогічного досвіду становлення розвивального освітнього середовища в сучасній системі початкової освіти..... 293
Цоколенко Олександр Психолого-педагогічні основи диференційованого навчання фізики в загальноосвітніх навчальних закладах 305

РОЗДІЛ ІІІ. ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Чирва Андрій Інтернаціоналізація вищої освіти в китайському контексті..... 316

РОЗДІЛ ІV. ОСВІТНІЙ МЕНЕДЖМЕНТ: ТЕНДЕНЦІЇ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ

Козлов Дмитро Формування освітніх послуг в управлінні сучасним навчальним закладом на засадах маркетингу 326

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ І. ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Аврамук Елена Изучение явления поляризации в процессе выполнения лабораторных работ 3
Альгейс Альзубейди Формирование навыков музыкально-композиторского творчества у будущих учителей музыки..... 11
Веретенко Тетяна, Лехолетова Марина Содержательные характеристики здоровьесберегающей компетентности будущих социальных педагогов и социальных работников 20
Герман Виктория Роль доклада в формировании риторической культуры филолога (из опыта практической работы) 40
Данилевич Мирослава, Иванова Галина, Слобожанинов Павел Современный взгляд на профессиональную подготовку будущих специалистов по физическому воспитанию и спорту к рекреационно-оздоровительной деятельности 50
Дворниченко Лариса Определение особенностей эмпатии у студентов творческих профессий 58
Емельянова Татьяна О механизме метакогнитивного развития способностей студентов в процессе математической подготовки 69
Желанова Виктория Экспериментальная верификация эффективности технологии контекстного обучения в образовательном процессе вуза 79
Юлия Катасонова Внедрение дистанционного курса по методике обучения математике в профессиональную подготовку будущих учителей начальной школы 92
Пономаренко Наталия Культурологический поход к изучению украинского языка будущих младших специалистов по журналистике ... 103
Пшеничная Любовь Обеспечение качества высшего образования в контексте имплементации закона Украины «О высшем образовании» 113
Семенихина Елена Методологические подходы к формированию профессиональной готовности учителя математики к использованию средств компьютерной визуализации математических знаний. 129
Соболева Светлана Особенности социально-гуманитарной подготовки иностранных студентов экономических специальностей..... 139
Тернавская Татьяна Волонтерство как путь к профессиональному самоопределению будущего социального работника 149
Федорова Людмила Основные ориентиры эстетической компетентности в профессиональной подготовке будущих учителей начальной школы**.**..... 159

Шевцив Зоя Экспериментальная проверка концептуальной модели профессиональной подготовки будущего учителя начальной школы к работе в инклюзивной среде общеобразовательного учебного заведения 171

РАЗДЕЛ II. ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ОБЩЕЙ ПЕДАГОГИКИ

Бойченко Марина Генезис образования одарённых в Украине 182
Васильева Лариса Дистанционное обучение сольфеджио и теории музыки в Украине: обзор Internet-источников 192
Козлова Елена Организационно-педагогические основы обеспечения правового образования школьников в Украине.. 204
Кравчук Оксана Липецкий опыт в новаторском движении в Украине во второй половине XX в. 214
Кучина Екатерина Концептуализация идей воспитания нравственной личности в аспекте модернизации национальной системы образования Украины конца XX – начала XXI века 225
Лазоренко Сергей, Чхайло Николай, Романова Виктория Древнегреческая агонистика в искусстве..... 238
Лобова Ольга Содержание общего музыкального образования как фактор формирования музыкальной культуры младших школьников 247
Луценко Светлана, Пухно Светлана Теоретические основы профессиональной компетентности современного педагога 258
Мельник Наталия «Европейский подход к дошкольному образованию» как перспектива развития украинского дошкольного образования 269
Руденко Александр Факторы эффективной реализации деятельностного подхода в музыкальном обучении младших школьников 283
Смолюк Светлана Организационно-педагогические условия использования историко-педагогического опыта становления развивающей образовательной среды в современной системе начального образования..... 293
Цоколенко Александр Психолого-педагогические основы дифференцированного обучения физике в общеобразовательных учебных заведениях 305

РАЗДЕЛ III. ПРОБЛЕМЫ СРАВНИТЕЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Чирва Андрей Интернационализация высшего образования в китайском контексте.....316

РАЗДЕЛ IV. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ МЕНЕДЖМЕНТ: ТЕНДЕНЦИИ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ

Козлов Дмитрий Формирование образовательных услуг в управлении современным учебным заведением на принципах маркетинга 326

CONTENTS

SECTION I. PROBLEMS OF HIGHER EDUCATION

Avramchuk Olena The study of polarization phenomena in the process of implementation of laboratory works 3
Alghaith Alzoubaydi Formation of the future music teachers' skills of musical-composition creativity 11
Veretenko Tetyana, Lekholetova Maryna The characteristics of health-preserving competence in the future social teachers and social workers 20
German Victoria The role of report in the rhetorical culture formation of the philologist (from practical experience)..... 40
Danylevych Myroslava, Ivanova Galina, Slobozhaninov Pavlo Modern look at training of prospective specialists in physical education and sport to recreational and health-related activities 50
Dvornichenko Larisa Determination of features of empathy of the students of creative professions 58
Emelyanova Tatyana About the mechanism of metacognitive development of abilities of the students in the process of mathematical preparation 69
Zhelanova Victoriia Experimental verification of the effectiveness of contextual learning technology in the educational process of the higher education institution..... 79
Katasonova Julia Implementing the distance learning course on methods of teaching mathematics into the future primary school teachers' professional training. 92
Ponomarenko Natalia Culturological approach to the study of Ukrainian language of the future junior specialists in journalism 103
Pshenychna Liubov Ensuring quality of higher education in the context of implementation of law of Ukraine "on higher education"..... 113
Semenikhina Olena Methodological approaches to the formation of professional readiness of mathematics teacher for the use of mathematical knowledge computer visualization tools 129
Sobolyeva Svitlana The features of social and humanitarian training of foreign students studying economics..... 139
Ternavska Tetiana Volunteering activities as a way to professional self-determination of a future social worker. 149
Fedorova Ludmyla The main landmarks of an aesthetic competence in professional training of the future primary school teachers .. 159
Shevtsiv Zoia Experimental verification of the conceptual models of professional training of primary school teachers for work in inclusive environment of comprehensive education institution 171

SECTION II. THE PROBLEMS OF HISTORY OF EDUCATION AND PEDAGOGIES

Boichenko Maryna Genesis of gifted education in Ukraine.. 182
Vasylieva Larysa Distance learning of sol-fa and music theory in Ukraine: a review of Internet-sources 192
Olena Kozlova Organizational and pedagogical foundations of the modern schoolchildren's legal education in Ukraine 204
Kravchuk Oksana Lypetsk experience in the innovation movement in Ukraine in the second half of the XX century 214
Kuchina Katerina Conceptualization of ideas of moral personality upbringing in the aspect of modernization of Ukrainian national system of education at the end of the XX – beginning of the XXI centuries.... 225
Lazorenko Sergii, Chkhailo Mykola, Romanova Viktoriia Agonistics in ancient Greek art 238
Lobova Olga Content of the general musical education as a factor of formation of musical culture of junior school students 247
Lutsenko Svetlana, Pukhno Svetlana Theoretical foundations of professional competence of the modern teacher 258
Melnyk Nataliia "European approach in preschool education" as a perspective of ukrainian preschool: the main issues 269
Rudenko Olexandr Factors of the effective realization of the activity approach in musical training of junior students 283
Smoliuk Svitlana Organizational and pedagogical conditions of the use of historical and pedagogical experience of formation of the developing educational environment in the modern system of primary education 293
Tsokolenko Oleksandr Psychological and pedagogical bases of the differential study of physics in general educational establishments..... 305

SECTION III. PROBLEMS OF COMPARATIVE EDUCATION

Chyrva Andrii Higher education internationalization in Chinese context**.** 316

SECTION IV. EDUCATION MANAGEMENT: TENDENCIES OF INNOVATIVE DEVELOPMENT

Kozlov Dmytro Formation of educational services in the modern education institutions management on the marketing basis..... 326

Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук. журнал / голов. ред. А. А. Сбруєва. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2017. – № 2 (66). – 344 с.

П 24

ISSN 2312-5993
ISSN 2414-9799 (Online)

Key title: Pedagogični nauki: teoriâ, istoriâ, innovacijni technologiï 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 27.02.2017.
Формат 60х84/16. Гарн. Calibri. Папір офсет. Друк ризогр.
Ум. друк. арк. 19,98. Ум. фарб.-відб. 19,98.
Обл. вид. арк. 20,78. Тираж 300 пр. Вид. № .

Видавець і виготовлювач:
ФОП Цьома С.П., 40002, м. Суми, вул. Роменська, 100.
Тел.: 066-293-34-29.

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи:
серія ДК, № 5050 від 23.02.2016.