Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка

Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології

Науковий журнал
Виходить десять разів на рік

Заснований у листопаді 2009 року
№ 6 (60), 2016

Суми
СумДПУ імені А. С. Макаренка
2016

УДК 371

Засновник, редакція, видавець і виготовлювач
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
Друкується згідно з рішенням вченої ради Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (протокол № 12 від 27.06.2016)

Редакційна колегія:

А. А. Сбруєва – доктор педагогічних наук, професор (**головний редактор**) (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);
М. А. Бойченко – кандидат педагогічних наук, доцент (відповідальний секретар) (Україна);
І. А. Чистякова – кандидат педагогічних наук, доцент (секретар-координатор) (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 та CEJSH

У журналі відображені результати актуальних досліджень з питань порівняльної педагогіки, теорії та історії освіти, корекційної та інклюзивної освіти, організації освітнього процесу у вищій школі, освітнього менеджменту, а також із проблем соціалізації особистості.

© СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016

РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

УДК 378.147

Степан Величко[1]
Orcid iD 0000-0001-5404-1359,
Володимир Іваній[2]
Orcid iD 0000-0002-8479-325X,
Іван Мороз[2],
Юлія Ткаченко[2]
[1]Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка
[2]Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИКИ ДО ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ЗНАНЬ ПРО НАНОТЕХНОЛОГІЇ

На основі аналізу досвіду зарубіжних країн і вивчення реального стану викладання нанофізикотехнологічних дисциплін у педагогічних університетах України розкрито специфіку й окреслено основні складові змісту методичної підготовки майбутніх учителів фізики до навчання основ нанонаук. Сформульовано поняття «готовність майбутнього вчителя фізики до формування в учнів знань про нанотехнології», виділено основні спеціальні професійні компетентності вчителя фізики, значущі для його діяльності в галузі навчання сучасним нанотехнологічним знанням.

Ключові слова: *методична підготовка, нанотехнологічні знання, нанонаука, професійні компетенції, учитель фізики.*

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку цивілізації безносередньо пов'язаний із її переходом до нового VI-го технологічного укладу, який базується на досягненнях мультидисциплінарної області знань – «нанонауки» та впровадження їх у виробництво, що призвело до розвитку одного з ключових пріоритетів науково-технологічного прогресу – нанотехнології.

Розвинені країни ще на початку XX століття не лише «стартували» в напрямку розвитку нанотехнологій, але й комплексно вклали ресурси в підготовку кадрів і в інформаційне забезпечення освітнього процесу в цій новій галузі знань. Наслідком цього є швидке зростання продукції V і навіть VI технологічних укладів. В Україні, на жаль, основна продукція відноситься до III і IV технологічних укладів (57,9 % і 38 %), а на частку V і VI укладів припадає відповідно лише 4 % і 0,1 %. Причинами цього є обмеженість фінансування довгострокових нанотехнологічних програм і проектів, відсутність державної нанотехнологічної мережі, проблема підготовки відповідних кадрів, відставання освітніх програм для вишів і загальноосвітніх шкіл, відсутність різноманітних методичних джерел для популяризації знань про сучасний стан розвитку нанотехнологій і про властивості нанооб'єктів. У результаті – дотепер значна частина населення та навіть фахівців і керівників державних органів та промислових підприємств не розуміє їх сутності й не бачить

можливих перспектив їх застосування, включаючи застосування на діючих виробництвах свого регіону.

Виправляти ситуацію треба комплексно, і перш за все, починати необхідно з підготовки вчителів, здатних правильно й доступно донести до сучасних учнів нові мультидисциплінарні знання. У зв'язку з цим виникає необхідність розглядати готовність педагога до формування знань про нанотехнології як обов'язкову складову частину підготовки до педагогічної діяльності в цілому. Тому доцільно говорити про вдосконалення методичної підготовки майбутніх педагогів, зокрема вчителів фізики [2, 48].

Аналіз актуальних досліджень. Проблемі готовності вчителя до формування в учнів знань про нанотехноолгії присвячені роботи багатьох вітчизняних (К. В. Корсак, Д. В. Касьянов, О. І. Косенко, О. М. Пустовий, О. А. Ткачова та ін.) та зарубіжних (А. Лакхтакі, Р. Монк, А. Речемім, М. Роко, П. Шенк, М. Юнкер, Р. Хамерс, Дж. Мур, Л. А. Браян, С. Далі, К. Хатчінсон, Т. А. Комкіна, Д. Н. Данилов, В. С. Семенов, Е. Н. Шигарева та ін.) учених, які вказують, що введення нанотехнологічного компонента є одним із основних напрямів реформування шкільної освіти.

Аналіз літературних джерел та педагогічного досвіду свідчать про те, що питання готовності вчителів фізики до формування в учнів знань про нанотехнології в наш час стало особливо актуальним.

Метою статті є аналіз досвіду зарубіжних країн у вивченні досягнень і впроваджень нанонауки й розкриття специфіки методичної підготовки вчителів фізики в педагогічних університетах України до формування в учнів знань про нанотехнології й нанонауки у шкільному курсі фізики.

Виклад основного матеріалу. У наш час чимало наукових установ та державних органів у всьому світі займається аналізом проблеми підготовки педагогічних кадрів до викладання нанотехнологій. Зокрема, значна увагу готовності вчителів до викладання нанотехнологій у школі приділяється в США. Так, наприклад, американські дослідники П. Шенк, М. Юнкер та ін. у результаті вивчення цієї проблеми зазначають, що однією з перешкод, що заважають учителям упроваджувати нанонауку й нанотехнології в навчально-виховний процес основної школи є невідповідність їх професійної компетентності.

На даний час існує широкий консенсус щодо необхідності врахування міждисциплінарності у викладанні нанотехнологій. Проте, як зазначає низка вчених, учителі зазвичай спеціалізуються лише в одній дисципліні. Таким чином, вони можуть відчувати невпевненість, коли справа доходить до включення до їх уроків тем із інших дисциплін. Це породжує небажання мати справу з дисциплінами, з якими вони не були знайомі, і воно може посилюватися за відсутності ґрунтовних знань у цій новій області, що наразі активно розвивається [19, 285]. З об'єктивних причин вчителі дійсно можуть не мати можливості бути компетентними в нових наукових розробках і

відкриттях у галузі нанотехнологій [17, 62]. Відповідно, щоб уникнути боязні вчителів вводити нанотехнології в школу, боязні опинитися в глухому куті, відповідаючи на питання учнів, учені висувають різні пропозиції. Наприклад, для вирішення питання професійного розвитку вчителів, П. Шенк та ін. радять організувати короткострокові науково-методичні курси, присвячені питанням нанорозмірних наук і технологіям [19, 278]. Так, Національний центр навчання і викладання (NCLT) вже створив такі літні курси для вчителів [16, 139]. Вчені Вісконсинського університету в Медісоні Дж. Томазік та ін. у статті, опублікованій у Журналі наноосвіти (Journal of Nano Education), проаналізували виконання проекту онлайн курсу нанонауки для вчителів середньої та вищої школи [17, 65]. У процесі виконання цього проекту протягом літа 2006 року 13 учасників добровільно зареєструвалися для участі у восьмитижневому курсі для отримання знань із нанонауки та нанотехнологій, а також для вивчення різноманітних ресурсів включення нанотехнологій у навчальний процес школи. Основною метою цього курсу, як зазначають науковці, було заохочення вчителів включати нанонауку й нанотехнології у процес навчання, оскільки підготовка наступного покоління фахівців у сфері нанотехнологій є основною проблемою для подальшого прогресу нанонауки [18, 51].

У межах цього курсу було використано безкоштовне програмне забезпечення для створення спільного онлайн-середовища, яке дозволило вчителям спілкуватися з колегами та науковими керівниками. Перед початком курсу учасники проекту пройшли анкетування для визначення рівня їх знань з нанонауки та нанотехнологій. Щопонеділка вводилася нова тема, і як тільки вона була пройдена, вчителі знову проходили анкетування. Дані анкетування пізніше використовувалися для оцінки результативності курсу. У кінці цієї професійної програми розвитку вчителі будували власну систему уроків із вивчення нанотехнологій, яку б вони запропонували учням. Ці уроки потім анонімно оцінювалися іншим учасниками проекту.

Як зазначають автори статті, результати такого онлайн-курсу, у плані зростання професійної компетентності та готовності вчителів-учасників проекту до включення елементів наноосвіти в навчальний процес, були дуже хорошими. Що стосується системи уроків створених учителями, то можна виділити два різних підходи. Перший підхід передбачає введення уроків, пов’язаних із нанотехнологіями, у різні розділи фізики впродовж року. Другий підхід полягає в тому, що нанотехнології будуть включені в навчальний план одним повним розділом. Зрештою, через рік учасників курсу запитали, чи викладали вони створену систему уроків з нанотехнологій своїм учням. Виявилося, що з 10 вчителів, які відгукнулися, 8 включили уроки з нанотехнологій у навчальні плани. Отже, ми бачимо, що не всі слухачі онлайн курсів виявили готовність до введення нанонауки в програми шкіл. Це ще раз підкреслює труднощі ефективної інтеграції в навчальні програми нанотехнологій [18, 51].

Існують також інші програми професійного розвитку, доступні в даний час для вчителів. Зокрема, Національний центр навчання і викладання (NCLT) організовує програму для того, щоб допомогти вчителям середніх класів інтегрувати нанонауку й нанотехнології в навчальний процес. Для підвищення кваліфікації та навчання вчителів у цьому новому для них напрямі проводиться безліч семінарів та лекційних курсів у низці університетів (Університет Вісконсін, Корнельський університет та ін.). Створюються дистанційні програми підвищення кваліфікації, які орієнтовані на шкільну і дошкільну освіту, а також на пропаганду ідей нанотехнології для всіх верств суспільства.

У межах Національної нанотехнологічної ініціативи було створено систему навчання в центрі Корнеллського університету, яка включає в себе підготовку вчителів для шкільної та дошкільної освіти, вступний курс нанотехнології для новачків, співпрацю з пересувною виставкою з нанотехнології (модульного типу) в Науковому центрі м. Ітака. Гарвардський університет пропонує освітню програму «Наносистеми та їх використання в приладах» з метою підвищення кваліфікації учнів і викладачів середньої школи, популяризації досягнень нанотехнологій (спільно з Музеєм науки в Бостоні). Ренселерський політехнічний інститут проводить учительські програми у співпраці з Музеєм Джуніор в м. Трой «Спрямована збірка наноструктур» [11, 94].

Крім того, Національний центр навчання і викладання (NCLT) пропонує програму для вчителів, яка складається з: літньої школи, де вчителі відвідують заняття з нанотехнологій; семінари дослідників в області нанотехнологій, які вчителі шкіл відвідують протягом всього навчального року; розробка уроків, які включають нанотехнології. Програма спрямована на підвищення розуміння вчителями нанорозмірних явищ і усвідомлення зв’язків між нанорозмірною наукою та традиційними дисциплінами [16, 161].

К. Хатчінсон та ін. досліджували фактори, що впливають на включення вчителями уроків з нанотехнологій до їх навчального плану. За даними цього дослідження, на вибір учителів впливало п’ять основних факторів: актуальність, мотивація учнів, негнучкість навчальної програми, зміст знань і технічне забезпечення. На нашу думку, останній пункт в українських реаліях є чи не найважливішим. Дійсно, у нас і, як виявило вказане дослідження, навіть у США матеріально-технічне забезпечення шкіл є недостатнім. Відсутність нанолабораторій не дозволяє повною мірою знайомити учнів із нанооб’єктами та їх властивостями, з фізичними приладами й вимірювальними інструментами, які застосовуються в науково-дослідних нанолабораторіях і на виробництві.

Значна увага підготовці вчителів щодо викладання основ нанотехнологій приділяється і в Росії. У межах реалізації проекту «Ліга шкіл

РОСНАНО» створено навчальні програми із застосуванням дистанційних освітніх технологій для педагогів. Підвищення кваліфікації вчителів організовано по лініях підтримки нових навчальних програм і нових освітніх технологій. Система дистанційної освіти створює умови для розвитку методологічної й дослідницької компетенції педагогів через участь учителів у мережевих педагогічних дослідницьких і адаптаційних лабораторіях. У період діяльності проекту були розроблені та реалізовані програми підвищення кваліфікації у таких напрямах: нові освітні технології, розробка й адаптація навчальних посібників нового покоління, дослідницька і проектна діяльність в області природознавства, електронна школа; психолого-педагогічний супровід учнів в освітньому процесі, управління освітою. Розроблено концепцію системно-орієнтованого і індивідуально-орієнтованого супроводу, провідними елементами якого є: допомога в розробці та реалізації програм розвитку; допомога в упровадженні освітніх, навчальних та інших програм; супровід дослідно-експериментальної роботи [12, 60–62].

Проте в Україні, не дивлячись на відому Постанову Кабінету Міністрів України про розвиток нанотехнологій, на наш погляд, існує значне відставання не лише у випуску конкурентоздатної продукції нового покоління, а й у підготовці фахівців у галузі нанотехнологій, оснащенні сучасних наукових лабораторій, розробці відповідного методичного забезпечення для шкіл та вишів [10, 51; 8, 7].

Ураховуючи досвід зарубіжних країн і аналізуючи українські реалії, зазначимо, що для побудови моделі методичної підготовки вчителя до формування в учнів знань про нанотехнології за основу доцільно взяти систему компетентнісно-орієнтованої освіти. У межах компетентнісного підходу готовність до педагогічної діяльності є складовим компонентом професійної компетентності і являє собою відрефлексовану спрямованість учителя на педагогічну професію [1, 272]. Є. В. Тітов розглядає готовність до діяльності як своєрідну освітню компетенцію, що характеризується через знання, уміння, навички й досвід діяльності суб’єкта [14, 42].

Готовність учителів фізики до формування в учнів знань про нанотехнології нами визначено як особистісне утворення майбутнього педагога, що включає в себе сукупність професійних компетенцій, спрямованих на формування в учнів нанофізикотехнологічних знань і позитивної мотивації на майбутню сферу їхньої діяльності в галузі нанотехнологій.

Серед спеціальних професійних компетенцій, значущих для діяльності педагога у формуванні знань з основ нанотехнологій, ми виділяємо такі:

– здатність до формування в учнів знань з нанофізики, мотивацію до їх засвоєння, професійна спрямованість на майбутню нанофізикотехнологічну сферу діяльності;

– здатність до постійного професійного зростання, отримання нових знань у галузі основ нанонаук і нанотехнологій;

– здатність самостійно й ефективно вирішувати освітні проблеми при вивченні учнями основ нанотехнологій;

– здатність до організації діяльності учнів для роботи з високотехнологічним нанообладнанням.

Аналіз психологічної й методичної літератури та накопиченого досвіду розробки і реалізації програм підвищення кваліфікації вчителів дозволили визначити основні характеристики кінцевого результату методичної підготовки майбутнього вчителя фізики – це формування спеціальних професійних компетенцій. Методична підготовка вчителів до навчання основам нанотехнологій засновується на:

– гуманізації (опора на загальнолюдські цінності);

– інтелектуалізації (становлення й розвиток інтелектуально-особистісних особливостей педагога в єдності із засвоєнням нових професійних знань, умінь і способів діяльності);

– гуманітаризації (установлення гармонійної рівноваги між природничо-математичною і гуманітарною підготовкою);

– фундаментальності та комплексності освіти (розширення професійної мобільності педагога).

В основу процесу методичної підготовки майбутнього вчителя фізики до роботи в сфері навчання основ нанотехнологій мають бути покладені принципи: безперервності професійної освіти, наступності, поетапності, фундаменталізації та індивідуалізації.

Зміст методичної підготовки майбутнього вчителя фізики до навчання основам нанотехнології спирається на обсяг спеціальних і предметних знань, окремі складові яких вимагають уточнення. У галузі нанофізикотехнологічних знань це стосується термінології, що використовується в сфері нанотехнологій, де ключовим поняттям є саме «нанотехнологія».

Для підвищення професіоналізму майбутніх учителів у галузі нанофізикотехнологічних знань у навчальні програми педагогічних університетів доцільно включити, як мінімум, такі питання:

– поняття нанотехнології;
– класифікація нанооб’єктів;
– розмірні ефекти і властивості нанооб’єктів;
– наночастинки;
– характерні особливості нанооб’єктів;
– знайомство з методами отримання наноструктур.

Зміст теоретичної частини навчального матеріалу в структурі методичної підготовки в галузі нанофізики має включати:

– атомну будову речовини;
– елементи квантової фізики;
– фізичні принципи синтезу нанорозмірних об’єктів;
– способи візуалізації в наносвіті;
– методи дослідження властивостей нанооб’єктів;
– принципи конструювання нанопристроїв;
– структурні рівні організації речовини;
– різноманітність алотропних форм вуглецю;
– нанобіотехнології надмолекулярного рівня організації живих систем;
– поняття про нанобіомолекулярну електроніку;
– використання досягнень нанобіотехнологій у медицині;
– нанотехнології та екологія.

Особливу увагу слід приділити питанням квантової механіки як основі нанотехнологій: поняттю ймовірності; імовірнісним закономірностям; гіпотезі де-Бройля; хвильовим властивостям речовини; властивостям мікрочастинок; принципу невизначеності; квантуванню енергії; принципу суперпозиції; проходженню частинок через потенціальний бар’єр тощо.

З таких позицій оцінки досягнутого рівня професіоналізму, як сумарного показника сформованості спеціальних професійних компетенцій, ми виділяємо такі складові готовності вчителя фізики: науково-технічну, предметно-освітню та інформаційно-технологічну.

Науково-технічна включає в себе: знання основ нанофізики; шляхів і способів інтеграції контенту в галузі основ нанотехнології; основні досягнення, шляхи і проблеми використання й отримання наноматеріалів, нанопродукції; екологічні аспекти розвитку нанотехнології; володіння технікою і методикою використання вимірювальних засобів на основі нанотехнологій.

Предметно-освітня складова включає здатність до оволодіння професійно-педагогічними вміннями й навичками, необхідними для реалізації процесу викладання основ нанотехнологій і нанонаук; прагнення до творчої професійної діяльності; готовність використання досвіду вчителів-новаторів щодо забезпечення якості освітнього процесу з основ нанотехнологій, навчальних досягнень, подальшої освіти й самоосвіти.

До інформаційно-технологічної складової ми відносимо: вільне володіння основами проектування і здійснення процесу навчання учнів основам нанотехнологій; використання у своїй професійній діяльності сучасних (традиційних та інноваційних) освітніх технологій, інформаційних технологій, вимірювальних методик, що базуються на основі використання засобів нанотехнологій.

На наш погляд, розвиток наноосвіти в державі повинен розпочинатися за підтримки координуючої дії профільних ВНЗ та їх

підрозділів, фінансової підтримки держави та діючих виробництв кожного регіону і, звичайно, з адаптування світового досвіду країн, які вже випускають конкурентоздатну продукцію нового – шостого технологічного укладу. Першочерговим завданням становлення нанотехнологічної освіти є створення й відповідне оснащення науково-освітніх нанотехнологічних центрів ВНЗ, що забезпечують підготовку, перепідготовку та підвищення кваліфікації фахівців. Одним із перспективних інструментів досягнення мети – швидкого переходу країни до шостого технологічного укладу, є розробка вузівськими фахівцями та «виробничниками» окремих регіонів країни Дорожньої карти розвитку та комерціалізації нанотехнологій.

Висновки. На основі аналізу досвіду зарубіжних країн та стану підготовки майбутніх учителів фізики в українських вишах розкрито специфіку методичної підготовки майбутніх учителів фізики до формування в учнів знань про нанотехнології та нанонауки. Сформульовано поняття «готовність майбутнього вчителя фізики до формування в учнів знань про нантехнології» як особистісне утворення майбутнього педагога, що включає в себе сукупність професійних компетенцій, спрямованих на формування в учнів нанофізикотехнологічних знань і їхньої позитивної мотивації на майбутню сферу діяльності в галузі нанотехнологій. Виділено основні спеціальні професійні компетентності й окреслено складові змісту методичної підготовки майбутнього вчителя фізики, значущі для формування в учнів знань про нанотехнології та нанонауки.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо в пошуці шляхів включення нанофізикотехнологічних знань у курси загальної та теоретичної фізики, які вивчаються в педагогічних університетах при підготовці майбутнього вчителя фізики до діяльності в галузі навчання основ нанонаук і нанотехнологій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Губина М. В. Изучение личностной готовности педагога к профессиональной деятельности с одаренными детьми / М. В. Губина // Фундаментальные исследования. – 2011. – № 8. – С. 269−273.

2. Іваній В. С. Педагогічні основи гуманізації фізичної освіти в умовах нанотехнологічного розвитку суспільства / В. С. Іваній, І. О. Мороз // Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології : наук. журнал / гол. ред. А.А. Сбруєва. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. – № 8 (52). – С. 48–54.

3. Касьянов Д. В. Філософські засади гуманізації освітнього простору в умовах нанотехнологічного розвитку суспільства / Дмитро Касьянов // Вища освіта України : теорет. та наук.-метод. часоп. – 2012. – № 2. – С. 43–49.

4. Комкина Т. А. Подготовка кадров в области нанотехнологий в системе образования наиболее развитых стран / Т. А. Комкина // Сб. тезисов докладов XVI международной конференции «Математика. Компьютер. Образование» / под ред. Г. Ю. Ризниченко и А. Б. Рубина. – М., Ижевск : НИЦ «Регулярная и хаотическая динамика», 2009. – С. 323–336.

5. Концепція Державної цільової науково-технічної програми «Нанотехнології та наноматеріали» на 2010–2014 роки // Вісник Національної академії наук України. – 2009. – № 6. – С. 27–31.

6. Корсак К. В. Ноосфера, ноотехнології і вища освіта у XXI столітті / К. В. Корсак // Вища освіта України : теоретичний та науково-методичний часопис. – 2010. – № 3. – С. 18–25.

7. Косенко О. Фізика у вищій школі в умовах нанореволюції / Олександра Косенко // Вища освіта України : теорет. та наук.-метод. часоп. – 2013. – № 4. – С. 59–64.

8. Огнев'юк В. О. Багатомірна людина. Епоха трансформацій. Освіта / В. О. Огнев'юк // Неперервна професійна освіта. – 2013. – № 1–2. – С. 6–11.

9. Пустовий О. М. Значення сучасних наукових досягнень у формуванні наукового світогляду майбутніх учителів з фізики / О. М. Пустовий // Науковий часопис Націнального педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки : реалії та перспективи : наукове видання / М-во освіти і науки України, НПУ ім. М. П. Драгоманова. – Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова , 2011. – Вип. 27. – С. 245–249.

10. Постанова Кабінету Міністрів України від 28 жовтня 2009 р. № 1231 Про затвердження Державної цільової науково-технічної програми «Нанотехнології та наноматеріали» на 2010–2014 роки.

11. Роко М. Перспективы развития нанотехнологий: национальные программы, проблемы образования / М. Роко. // Рос. химическ. журнал. – 2002. – № 5. – С. 90–95.

12. Семенов Ю. В. Методическая подготовка учителей в области основ нанотехнологии / Ю. В. Семенов // Вестн. Вятского гос. гуманитарного ун-та. – Вятка, 2010. – Т. 3. – С. 57–63.

13. Смалько О. А. Вивчення новинок галузі нанотехнологій у вузівських інформатичних курсах / О. А. Смалько // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 2, Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання : збірник наукових праць / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова ; редкол. В. П. Андрущенко (голова) [та ін.]. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. – Вип. 8 (15). – С. 125–129.

14. Титов Е. В. Формирование готовности старшеклассников к исследовательской деятельности в сфере экологии / Е. В. Титов // Педагогика. – 2003. – № 9. – С. 39–45.

15. Ткачова О. А. Кадрове забезпечення нанотехнологічної діяльності в Україні / О. А. Ткачова // Проблеми науки. – 2015. – № 3. – С. 2–10

16. A design-based approach to the professional development of teachers in nanoscale science / [L. Bryan, S. Daly, K. Hutchinson та ін.]. // Paper presented at the annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching, New Orleans. – 2007.

17. Design and initial evaluation of an online nanoscience course for teachers / J. Tomasik, S. Jin, R. Hamers, J. Moore // Journal of Nano Education. – 2009. – № 1. – P. 48–67.

18. Hutchinson K. Supporting secondary teachers as they implement new science and engineering curricula: case examples from nanoscale science and engineering education / K. Hutchinson, L. Bryan, G. Bodner // American Society for Engineering Education. – Austin, Texas, 2009.

19. Schank P. Can Nanoscience Be a Catalyst for Educational Reform? / P. Schank, J. Krajcik, M. Yunker // Nanoethics : The ethical and social implications of nanotechnology / S. Patricia, J. Krajcik, M. Yunker. – Hobeken, NJ : Wiley Publishing, 2007. – P. 277–289.

REFERENCES

1. Hubina, M. V. (2011). Izuchenie lichnostnoi hotovnosti pedahoha k professional'noi deiatel'nosti s odarennymi det'mi [Study of the personal readiness of the teacher to professional activity with gifted children]. *Fundamental'nye issledovaniia, 8*, 269−273.

2. Ivanii, V. S., Moroz, I. O. (2015). Pedahohichni osnovy humanizatsii fizychnoi osvity v umovakh nanotekhnolohichnoho rozvytku suspilstva [Pedagogical bases of humanization of physical education in conditions of nanotechnological development of society]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii, 8 (52)*, 48–54.

3. Kasianov, D. V. (2012). Filosofski zasady humanizatsii osvitnoho prostoru v umovakh nanotekhnolohichnoho rozvytku suspilstva [Philosophical foundations of the humanization of educational space in conditions of nanotechnological development of society]. *Vyshcha osvita Ukrainy, 2*, 43–49.

4. Komkina, T. A. (2009). Podhotovka kadrov v oblasti nanotekhnolohii v sisteme obrazovaniia naibolee razvitykh stran [Training in the field of nanotechnology in the educational system of most developed countries]. In H. Yu. Ryznychenko, A. B. Rubin (Eds.), *Sb. tezysov dokladov XVI mezhdunarodnoi konferentsii «Matematika. Kompiuter. Obrazovanie»* (pp. 323–336). M., Izhevsk: Rehuliarnaia i khaoticheskaia dinamika.

5. Kontseptsiia Derzhavnoi tsilovoi naukovo-tekhnichnoi prohramy "Nanotekhnolohii ta nanomaterialy" na 2010–2014 roky [The concept of the State target scientific and technical program "Nanotechnologies and nanomaterials" for 2010–2014 // Bulletin of National Academy of Sciences of Ukraine] (2009). *Visnyk Natsionalnoi akademii nauk Ukrainy, 6,* 27–31.

6. Korsak, K. V. (2010). Noosfera, nootekhnolohii i vyshcha osvita u XXI stolitti [The noosphere, naotechnology and higher education in the twenty-first century]. *Vyshcha osvita Ukrainy, 3*, 18–25.

7. Kosenko, O. (2013). Fizyka u vyshchii shkoli v umovakh nanorevoliutsii [Physics in higher school in conditions of nanorevolution]. *Vyshcha osvita Ukrainy, 4,* 59–64.

8. Ohneviuk, V. O. (2013). Bahatomirna liudyna. Epokha transformatsii. Osvita [Multidimensional person. The age of transformation. Education]. *Neperervna profesiina osvita, 1–2,* 6–11.

9. Pustovyi, O. M. (2011). Znachennia suchasnykh naukovykh dosiahnen u formuvanni naukovoho svitohliadu maibutnikh uchyteliv z fizyky [The value of modern scientific achievements in the formation of the scientific worldview of the future physics teachers] *Naukovyi chasopys Natsinalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriia 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy, 27, 245–249.* Kyiv: Vyd-vo NPU im. M. P. Drahomanova.

10. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 28 zhovtnia 2009 r. № 1231 Pro zatverdzhennia Derzhavnoi tsilovoi naukovo-tekhnichnoi prohramy «Nanotekhnolohii ta nanomaterialy» na 2010–2014 roky [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of 28 October 2009 No. 1231 On approval of State target scientific and technical program "Nanotechnologies and nanomaterials" for 2010–2014].

11. Roko, M. (2002). Perspektivy razvitiia nanotekhnolohii: natsionalnye prohrammy, problemy obrazovaniia [Prospects of nanotechnology development: national programme, problems of education] *Ros. khimichesk. zhurnal, 5*, 90–95.

12. Semenov, Yu. V. (2010). Metodicheskaia podhotovka uchitelei v oblasty osnov nanotekhnolohii [Methodological training of teachers in the area of nanotechnology foundations]. *Vestn. Viatskoho hos. humanitarnoho un-ta, 3,* 57–63.

13. Smalko, O. A. (2010). Vyvchennia novynok haluzi nanotekhnolohii u vuzivskykh informatychnykh kursakh [The study of innovations in the sphere of nanotechnology in the University information courses]. In V. P. Andrushchenko (Ed.), *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriia 2, Kompiuterno-oriientovani systemy navchannia [ta in.], 8 (15), 125–129*. – K.: Vyd-vo NPU im. M. P. Drahomanova.

14. Tytov, E. V. (2003). Formirovanie hotovnosti starsheklassnikov k issledovatelskoi deiatelnosti v sfere ekolohii [Formation of students' readiness to research activities in the field of ecology]. *Pedahohyka, 9*, 39−45.

15. Tkachova, O. A. (2015). Kadrove zabezpechennia nanotekhnolohichnoi diialnosti v Ukraini [Staffing of nanotechnological activities in Ukraine]. *Problemy nauky, 3*, 2–10.

16. Bryan, L., Daly, S., Hutchinson, K. (2007). A design-based approach to the professional development of teachers in nanoscale science. Paper presented at the annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching, New Orleans.

17. Tomasik, J., Jin, S., Hamers, R., Moore, J. (2009). Design and initial evaluation of an online nanoscience course for teachers. *Journal of Nano Education, 1*, 48–67.

18. Hutchinson, K., Bryan, L., Bodner, G. *Supporting secondary teachers as they implement new science and engineering curricula: case examples from nanoscale science and engineering education*. American Society for Engineering Education. Austin, Texas, 2009.

19. Schank P., Krajcik, J., Yunker, M. (2007). Can Nanoscience Be a Catalyst for Educational Reform? In S. Patricia, J. Krajcik, M. Yunker (Eds.), *Nanoethics: The ethical and social implications of nanotechnology* (pp. 277–289). Hobeken, NJ: Wiley Publishing.

РЕЗЮМЕ

Величко С., Иваний В., Мороз И., Ткаченко Ю. Готовность будущего учителя физики к формированию у учащихся знаний о нанотехнологии.

На основе анализа опыта зарубежных стран и изучения реального состояния преподавания нанофизикотехнологических дисциплин в педагогических университетах Украины, раскрыта специфика и определены основные составляющие содержания методической подготовки будущих учителей физики к обучению основам нанонаук. Сформулировано понятие «готовность будущего учителя физики к формированию у учащихся знаний о нантехнологии», выделены основные специальные профессиональные компетентности учителя физики, важные для его деятельности в области обучения современным нанотехнологическим знаниям.

Ключевые слова: *методическая подготовка, нанотехнологические знания, нанонаука, профессиональные компетенции, учитель физики.*

SUMMARY

Velychko S., Ivanij W., Moroz I., Tkachenko Y. Readiness of the future teacher of physics to forming students' knowledge of the nanotechnology.

The article reveals the specific methodological training of physics teachers to the development of students' knowledge about nanotechnology on the basis of the analysis of experience of foreign countries. In the article the category of readiness of the teacher of physics to form nanophysics technological students' knowledge is determined as the personal formation of the future teacher that includes the totality of professional competence aimed at the development of nanophysics technological students' knowledge and their positive motivation on the future scope of activity in the field of nanotechnology.

From an assessment position of the achieved level of professionalism as an integrated indicator of formation of special professional competence the following components of the physics teacher's readiness to form nanotechnological students' knowledge are highlighted: scientific and technical, subject and educational, information and technological. Scientific and technical component includes the knowledge of nanophysics, ways and methods of integrating content in the field of nanotechnology, environmental aspects of development of nanotechnology. Subject and educational component includes the ability to master professional and pedagogical skills which are necessary for the implementation of the process of teaching nanotechnology, development of value attitude in teachers to the experience of the creative professional activities, readiness to use the experience of the

creative professional activities and development of students' positive motivation on the future scope of activity in the field of nanotechnology. Information and technological component includes the ability to master the basics of designing and implementing the learning process of students the basics of nanotechnology, using in their professional activities of Information Technologies, measuring methods based on the use of nanotechnology tools.

The prospects for further research are seen in the search of the ways of including nanophysics technological knowledge in the courses of general and theoretical physics which are studied at the pedagogical universities in preparing future physics teachers to the activities in the field of learning the basics of nanosciences and nanotechnology.

Key words: *methodological training, knowledge of nanotechnology, nanoscience, professional competences, teacher of physics.*

УДК 37.011.3-51-027.233.2:37.018.46

Євдокія Голобородько
КВНЗ «Херсонська академія
неперервної освіти» Херсонської обласної ради

РОЗВИТОК ПОЗИТИВНОГО МИСЛЕННЯ ВЧИТЕЛІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

У статті розкриваються різні параметри розвитку позитивного мислення вчителів у системі післядипломної освіти. Підкреслюється актуальність проблеми. Даються тлумачення понять «мислення», «позитивне мислення», «Я-концепція», «особистість», «успішна особистість» та ін. Звертається увага на теоретичні засади розвитку позитивного мислення (філософські, психологічні, педагогічні). Висвітлюється цікавий матеріал із досвіду роботи, зокрема, Херсонської академії неперервної освіти (тематика спецкурса, використання інноваційних освітніх технологій, зміст і форми роботи в міжкурсовий період, особливості організації самостійної роботи вчителів із зазначеної проблеми. Зроблено висновки та окреслено перспективи дослідження.

Ключові слова: *позитивне мислення, розвиток позитивного мислення вчителів, система підслядипломної освіти, Я-Концепція, успішна особистість, аспекти розвитку позитивного мислення, концептуальні положення, практичні підходи, розмаїття видів робіт, спільна діяльність із розвитку позитивного мислення педагогів, учнів, батьків, громадськості.*

Постановка проблеми. У період динамічного розвитку глобалізації, інтеграції, інформатизації суспільного життя, а в результаті напруженості стресових та нерідко й кризових ситуацій людині ще в більшій мірі необхідно бути здоровою, успішною та здатною забезпечувати щасливе буття. Різні чинники цьому сприяють: генофонд, знання себе, наполеглива цілеспрямована праця над собою, вміле спілкування з собою, природою, різними категоріями людського суспільства, творча професійна діяльність тощо. Основоположне значення при цьому має позитивне мислення. Адже мислення народжує слова, слова приводять до здійснення дій із метою задоволення потреб, бажань, інтересів.

Аналіз актуальних досліджень. Ученими розроблялися різні аспекти розвитку позитивного мислення: позитивне мислення – важливий засіб

забезпечення життєтворчості особистості, шляхи формування позитивного мислення, подолання стресу в педагогічній діяльності (В. Ф. Калошин), педагогіка успіху та оптимізму (В. Ф. Калошин, Н. В. Вельбовець), психологія самопізнання, або як найти формулу життя (П. Артем'яєв), основні принципи наукового розуму (Бейлс), розвиток Я-концепції і виховання (Р. Бернс), досягнення успіху в житті (В. Ф. Біркенбіль), питання щастя за власним бажанням (О. В. Курпатов), про впевнеbність у собі (Д. Дж. Ліберман). Розвиток позитивної Я-концепції дитини (С. В. Білецька), сценарій психологічної студії у формуванні позитивного мислення (С. І. Гавриш), технології формування позитивного мислення (Л. Назаренко), формування позитивного мислення учня: робота з талановитими і творчо обдарованими дітьми (Є. Дурицька) та ін.

Цілі статті: а) підкреслити роль розвитку позитивного мислення на сучасному етапі становлення суспільного життя; б) розкрити теоретичні засади та практичні підходи до формування позитивного мислення; в) висвітлити можливості й доцільність розвитку позитивного мислення вчителів у системі післядипломної освіти; г) ознайомити з відповідним досвідом роботи.

Виклад основного матеріалу. Мислення, за словником, – це вищий ступінь людського пізнання, процесу відображення об'єктивної дійсності. Дає можливість одержати знання про такі об'єкти, властивості й відношення реального світу, які не можуть бути безпосередньо сприйняті на чуттєвому рівні пізнання. Мислення людини має суспільно-історичну природу, нерозривно пов'язану з практичною діяльністю. Форми і закони мислення вивчаються логікою, механізми його проходження – психологією і нейрофізіологією. Кібернетика аналізує мислення у зв'язку з завданнями технічного моделювання деяких мисленнєвих операцій.

Позитивне мислення за своєю сутністю – це віра в успіх. Воно характеризує ставлення людини до своїх проблем і проблем людства, а також сприяє їх розв'язанню за допомогою конструктивних дій.

Термін «позитивне мислення», як зазначають фахівці, увійшов у науковий обіг після виходу у світ книги американського проповідника Нормана Піла «Сила позитивного мислення» (1952 р.).

Важливе значення має відкриття в психології «Я-концепції», тобто образу свого Я, особистої думки про себе, що формується, за твердженням спеціалістів, під впливом минулого досвіду, наших успіхів та невдач, ставлення до нас людей, особливо в дитячі роки, власної зовнішності.

«Я-концепція» буває позитивною (позитивне ставлення до себе, самоповага, відчуття власної цінності, віра в свої сили, успіх, оптимізм) і негативною (негативне ставлення до себе, відчуття власної неповноцінності, песимізм). Доведено, що «Я-концепція» може змінюватися, що важливо для зміни себе і свого життя в цілому на краще.

Отже, «Я-концепція» – це один із основних чинників розвитку позитивного мислення людини як засобу забезпечення здоров'я, успіху, щастя.

Системоутворювальну роль у розвиткові позитивного мислення відіграє усвідомлення теоретичних його основ. На сучасному етапі складається система розвитку позитивного мислення, теоретичні засади якої становлять філософські, психологічні й педагогічні положення.

Концептуальними у філософії позитивного мислення є твердження про те, що: а) людина володіє безмежними можливостями, дякуючи яким може досягати багато чого і в це треба вірити; б) кожна людина – потенціальний геній, це слід знати про себе і визнавати це в інших; в) усе залежить від людини, тому все вона має зробити сама; г) перш ніж змінювати щось, необхідно змінити себе; д) думка матеріальна (як мислимо, так і живемо); е) усе краще тримається на бадьорій активності; є) помилка в життєтворчості людини чи навіть криза – це не катастрофа, а лише шанс змінити все на краще. Така філософія позитивного мислення допомагає легше адаптуватися до різних ситуацій, досягати бажаних результатів своєї діяльності й побудувати щасливе життя.

Наріжним каменем психологічної бази розвитку позитивного мислення є зв'язок свідомості й підсвідомості, яку слід програмувати позитивними думками, словами, почуттями та емоціями. Це сприяє формуванню нової, позитивної «Я-концепції». У цьому процесі ефективною буває нагорода себе якоюсь радістю за виконання «нової ролі», що буде надійною мотивацією позитивно змінювати себе і в майбутньому.

Педагогічну основу розвитку позитивного мислення становлять відповідні підходи, принципи, методи і прийоми діяльності, засоби, види й форми роботи, технології.

Основоположними вважаються принципи розвитку позитивного мислення, а саме: принцип любові; принцип розуміння безмежності світу, якого вистачить на всіх; кожна людина здатна творити себе і свою щасливу долю; навчитися любити світ і себе самого в цьому світі, відношення світу до людини залежить і від відношення людини до світу; світ справедливий; ситуація, у якій перебуває людина – це результат її зусиль; світ гідний замилування; концентрація тільки на позитивних моментах.

Серед методів і прийомів ефективними для розвитку позитивного мислення є метод раціонального мислення, метод зміни стилю пояснення невдач, прийоми позитивного навіювання, моделювання особистості, алгоритмізація дій, способи переконання себе тощо.

Багатим розмаїттям характеризуються практичні підходи – самовиховання, спеціальні заняття, спецкурси, практикуми за розробленою програмою, використання та вдосконалення особистісних якостей, осмислення мудрих думок видатних людей, дослідницька робота, розробка проектів, обмін досвідом тощо.

Існують розроблені програми розвитку позитивного мислення професіоналів різних профілів, учнів, авторські курси, у державних структурах деяких успішних країн (Венесуела) є Міністерства інтелектуального розвитку людини. Крім цього, читаються спецкурси, організуються практикуми, тренінги, науково-методичні конференції, семінари, круглі столи тощо.

Особлива увага вирішенню цієї проблеми приділяється в загальноосвітніх навчальних закладах, де проводяться спостереження і досить широке коло видів роботи, технологій із розвитку позитивного мислення педагогів і учнів, студентів, слухачів.

Благотворною умовою для цього є підвищення кваліфікації вчителів у педагогічних закладах післядипломної освіти, де є можливість поглибити свої теоретичні знання, зокрема, з розвитку позитивного мислення педагогів і школярів, обмінятися досвідом, зосереджено попрацювати самостійно.

Так, наприклад, у Херсонській академії неперервної освіти читається спецкурс «Основи розвитку позитивного мислення учителів і учнів». У лекційній частині розкриваються питання мети, завдань, основного змісту, видів і форм роботи з учителями та учнями, характеру заліків. Нерідко лекції бувають бінарними (зі шкільними практичними психологами), у яких беруть активну участь і слухачі-учителі, проблемними (з коментарями учених-психологів). Щодо змісту, то передбачається, приміром, така тематика: сутність і значення позитивного мислення, особливості розвитку позитивного мислення педагогів та учнів; коротка історія розроблення зазначеної проблеми, внесок видатних вітчизняних та зарубіжних учених; теоретичні засади розвитку позитивного мислення; витоки негативного мислення, шляхи його попередження й подолання; позитивне мислення – запорука здоров’я, успіху та щастя; технології розвитку позитивного мислення; особливості розвитку позитивного мислення учнів (більше уваги звертати на потужні потенційні можливості людини, формування Я-концепції, роль позитивного мислення у зміцненні здоров’я та дотримування розумної поведінки в різних життєвих ситуаціях, розкриття складових успіхів у навчанні та в майбутньому в професійній діяльності; робота з батьками, що здійснюється у формі лекторіїв, консультацій, виступів на батьківських зборах, індивідуальних бесід тощо.

Цікаво проходять практичні заняття. Подобається слухачам огляд спеціальної літератури (за участю працівників бібліотек); лабораторних занять, на яких тлумачаться мудрі думки видатних людей про перевагу позитивного мислення; практичні поради щодо розвитку конкретних аспектів позитивного мислення (долати негативне мислення, слідкувати за своїми думками і словами, діяти, а не переживати, спілкуватися переважно з людьми з позивним мисленням, частіше посміхатися, співати, слухати музику, бути веселим і дотепним тощо); тренінги, скажімо, позитивного

навіювання, висловлювання компліментів (їх різновиди, способи здійснення) і похвали; науково-практичні семінари, присвячені розгляду перспективного педагогічного досвіду з вирішення цієї проблеми; відвідування та аналіз уроків і позакласних занять під відповідним кутом зору; взаємне ознайомлення з власними портфоліо матеріалів, доцільних для розвитку позитивного мислення вихователів і вихованців тощо. При цьому творчо використовується спеціальна література (Калошин В. Ф. Позитивне мислення: щастя, здоров'я, успіх / В. Ф. Калошин. – Харків, 2008 ; Вайнцваг П. Десять заповедей творчекой личности / П. Вайнцваг. – М., 1992 ; Витражи мудрости / автор-сост. М. В. Король. – Минск, 1991 та ін.), сучасні технології (презентації, створення сайтів, блогів, рекламні ролики). Жваво й зацікавлено обговорюються основні установки вчителя гуманного педагогічного процесу відомого вченого-педагога гуманіста Ш. О. Амонашвілі, які викладено за такими параметрами:

1. Закони вчителя: розуміти дитину, любити дитину, заповнюватися оптимізмом до дитини.

2. Керівні принципи вчителя: олюднювання середовища навколо дитини, повага особистості дитини, терпіння у становленні дитини.

3. Заповіді вчителя: вірити в безмежність дитини, вірити у свої педагогічні здібності, вірити в силу гуманного підходу до дитини.

4. Опори в дитині: прагнення до розвитку, прагнення до дорослішання, прагнення до волі.

5. Особистісні якості вчителя: доброта, відвертість і щирість, відданість.

Учителі відзначають, що жоден із цих напрямів не реалізується достатньою мірі. У той час, як користуватися цими установками мають усі дорослі (батьки, вчителі, громадськість), а не лише в школі.

У міжкурсовий період учителі-курсанти працюють над проектами (нерідко колективно). Їх турбують теми «Якості позитивно мислячого педагога», «Тести для визначення оптимістів і песимістів», «Успіхи з допомогою позитивного світосприйняття» та ін.

Розвиток позитивного мислення вчителі продовжують у роботі з учнями. Використовуючи прогресивний досвід, створюють свої проекти, авторські програми, технології, педагогічні моделі формування успішної особистості учня, який завжди орієнтується на успіх, проектує в собі прагнення до самовдосконалення, самоосвіти, задумується над різними профілями власного Я (Я-людина, Я-член сім'ї, Я-вихованець своєї школи, Я-мешканець рідного краю, Я-громадянин України, Я-житель планети).

Учитель планує й реалізує сучасні наукові підходи – системний, синергетичний, аксіологічний, особистісний, діяльнісний, компетентнісний. Разом із учнями педагоги визначають етапи цієї цілеспрямованої діяльності, частіше всього мотиваційний, накопичення досвіду, досягнення успіху, контрольно-оцінний, підсумково-коригувальний.

У деяких гімназіях та ліцеях із метою розвитку позитивного мислення та формування успішної особистості, крім програмного матеріалу загального середнього навчального закладу, надається додаткова освіта у формі шкіл, центрів, студій (мистецькі та медіастудії), клубів (інтелектуальні і спортивні), елективних курсів як новітнього механізму актуалізації й індивідуалізації процесу навчання тощо.

Атмосферу успіху, доброзичливості, радості шкільного життя підтримує соціально-творча робота, яка включає діяльність учнівського самоврядування, колективні творчі справи, суспільно-корисну позашкільну роботу. Середовище позитивного мислення та творення добра підкріплюється практикою повсякденного життя, у якій є можливість для молодої людини самореалізовуватися, самовдосконалюватися.

Відповідально виконують учителі самостійну індивідуальну роботу творчого характеру («Заповіти та правила поведінки позитивно мислячої особистості», «Щасливий за власним бажанням», «Психологія оптимізму», «Секрети впевненості в собі», «Магія оптимізму», «Подолання стресів у навчанні та в педагогічній діяльності») тощо.

Така системна й систематична робота з розвитку позитивного мислення робить людину щасливішою, бо зміцнює її здоров'я та забезпечує успіхи.

На сучасному етапі розвитку суспільства в умовах інноваційних процесів, конкуренції, перевантажень різного роду, стресів, кризових явищ важливу роль відіграє успіх і успішна особистість.

Особистість, як зазначається у словнику практичного психолога, – це феномен суспільного розвитку, конкретна жива людина, яка володіє свідомістю й самосвідомістю [7, 367]. В інших словниках [1, 1022] знаходимо тлумачення понять «успіх», «успішний», як-от: *успіх* – позитивний результат роботи, значні досягнення, громадське визнання, схвалення чого-небудь, чиїхось досягнень; *успішний*, супроводжується або завершується успіхом, тобто позитивними наслідками.

Таким чином, *особистість успішна* – це індивід, який характеризується перш за все націленістю на позитивний наслідок діяльності, відповідальністю, має значні досягнення, вірить у свої сили, вміло долає перешкоди.

Успішною особистістю може стати людина освічена, з високими моральними та професіональними якостями. Основними компонентами системи формування успішної особистості визначають цілеспрямованість, цілісність, керованість, позитивне мислення. Своє місце в технології життєвого успіху посідає життєва компетентність, чому присвячено чимало праць (Л. В. Сохань, І. Г. Єрмаков, Г. М. Несев, Т. М. Титаренко та ін.). У цьому контексті розглядається акме як показник досягнення життєвої компетентності особистості та взаємозв'язок життєвого успіху й життєвих домагань особистості.

Важливо також підкреслити, що успіх – справа, як правило, колективна: це і співпраця, і керівництво, і визнання, і винагорода, і спільна радість. Допомагають формуванню успішної особистості розроблені для низки професій пам'ятки з позитивним настроєм (визнання, що успішним може бути кожен, святкування успіхів, бачення гідних перспектив), створення банку успішних ситуацій, розширення контактів із представниками різних професій, культур.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Учителі в результаті такої роботи стають бадьорішими, вільнішими, доброзичливішими, упевненішими, оптимістичнішими. Зростає їх ентузіазм, самовладання, прагнення до щасливого життя. Все це згодом помітно відбивається на навчальній, творчій і життєво практичній діяльності учнів, на самопочутті батьків і взагалі на настрої в оточуючому середовищі.

Розвиток позитивного мислення має посісти чільне місце в побудові власного Я, сім'ї, колективу, держави, людського суспільства на планеті та в розумінні світів.

Перспективними можуть бути пошуки наукових шляхів розвитку позитивного мислення дітей та молоді різного віку (від дошкільного до студентського), членів родини, керівників громадських організацій та ін.

ЛІТЕРАТУРА

1. Артемьев П. Психология самопознания или как найти формулу жизни / П. Артемьев. – М. : Аст-Пресс, 2001. – 164 с.

2. Березіна Н. В. Формування успішної особистості як інноваційна складова навчально-виховного процесу [Електронний ресурс] / Н. В. Березіна. – Режим доступу : http://refdb.ru/look/2180743-p11.html

3. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – Прогресс, 1986 . – 288 с.

4. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2001. – 1440 с.

5. Глассер У. Школы без неудачников / У. Глассер. – М. : Прогресс, 1991. – 198 с.

6. Калошин В. Ф. Педагогіка успіху та оптимізму / В. Ф. Калошин, Н. В. Вельбовець // Метод проектів : перспективи, життєві результати. – К. : Департамент, 2003 . – С. 65–87.

7. Мислення людини / упор. С. Максименко, Л. Конратенко, О. Главник. – К. : Главник, 2004. – 112 с.

8. Словарь практического психолога / В. Б. Шапарь. – М. : ООО «Издательство АСТ» ; Харьков : «Торсинг», 2004. – 734 с.

9. Роджерс Н. Творчество как усиление себя / Н. Роджерс // Вопросы психологии. – 1994. – № 5. – С. 5–12.

10. Хилл Н. Добейся успеха с помощью позитивного мировосприятия / Н. Хилл. – Минск : Попурри, 1998. – 222 с.

REFERENCES

1. Artemev, P. (2001). *Psikholohiia samopoznaniia ili kak naiti formulu zhizni [The psychology of self-knowledge or how to find the formula of life].* M.: Ast-Press.

2. Berezina, N. V. *Formuvannia uspishnoi osobystosti yak innovatsiina skladova navchalno-vykhovnoho protsesu [The development of a successful personality as an innovative component of the educational process]*. Retrieved from http://refdb.ru/look/2180743-p11.html

3. Berns R. (1986). *Razvitie Ya-kontseptsii i vospitanie [The development of self-concept and education]*. Prohress.

4. Busel, V. T. (Ed.) (2001). *Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy [Big explanatory dictionary of modern Ukrainian language]*. K.; Irpin: VTF «Perun».

5. Hlasser, U. (1991). *Shkoly bez neudachnikov [Schools without losers]*. M.: Prohress.

6. Kaloshyn, V. F., Velbovets N. V. (2003). Pedahohika uspikhu ta optymizmu [Pedagogy of success and optimism]. *Metod proektiv: perspektyvy, zhyttievi rezultaty*, (pp. 65–87). K.: Departament.

7. Maksymenko, S., Konratenko, L., Hlavnyk O. (2004). *Myslennia liudyny [Human thinking]*. K.: Hlavnyk.

8. Shapar, V. B. (Ed.) (2004). *Slovar prakticheskoho psikholoha [Dictionary of practical psychologist]*. M.: OOO «Izdatelstvo AST»; Kharkov: «Torsinh».

9. Rodzhers, N. (1994). Tvorchestvo kak usilenie sebia [Creativity as self strengthening]. *Voprosy psikholohii, 5*, 5–12.

10. Khill, N. (1998). Dobeisia uspekha s pomoshchiu pozitivnoho mirovospriiatiia [Achieve success with a positive outlook]. Mynsk: Popurry.

РЕЗЮМЕ

Голобородько Е. Развитие позитивного мышления учителей в системе последипломного образования.

Статья посвящена особенностям развития позитивного мышления учителей в системе последипломного образования. Подчеркивается актуальность этой проблемы. Сделан краткий анализ ее разработанности на современном этапе. Особое внимание уделено практическим видам и формам работы с целью становления позитивной Я-концепции учителей в период повышения их квалификации (спецкурсы и спецсеминары, практикумы, тренинги, научно-методические конференции, круглые столы, исследовательская работа, разработка проектов и т.д.).

Ключевые слова: *мышление, позитивное мышление, развитие позитивного мышления учителей, система последипломного педагогического образования, Я-концепция, теоретические основы, практические подходы, виды работ и современные образовательные технологии, успешная личность, совместная деятельность.*

SUMMARY

Holoborodko E. The development of positive thinking of teachers in the system of postgraduate education.

The article is devoted to the features of development of positive thinking of teachers in the system of postgraduate education. Emphasizes is made on the urgency of this problem. A brief analysis of its development at the modern stage is made: positive thinking is an important means of ensuring the life of an individual, ways of building positive thinking, overcoming stress in teaching; pedagogy of success and optimism; psychology of self-knowledge, or how to find the formula of life; development of self-concept and education; success in life; questions of happiness on their own; confidence in themselves; technology of formation of positive thinking; the positive thinking of pupils and students. The theoretical foundations of the formation of positive thinking – philosophical, pedagogical, psychological are described. Special attention is paid to practical types and forms of work with the purpose of formation of positive self-concept of teachers in the period of enhancing their skills

(courses and seminars, workshops, trainings, scientific-methodological conferences, round tables, research, development projects, etc.). In this regard the experience of Kherson Academy of continuing education is used: lectures in various types of program, library classes, individual consultations, visiting and analyzing lessons, extra-curricular activities under the appropriate angle, the mutual acquaintance with composed portfolios of materials suitable for developing the positive mindset of educators and students. Modern educational technology – presentations, commercials, work with sites, blogs are discussed with interest.

The development of positive thinking of the teacher in the system of postgraduate education is further reflected in the work with students. Using progressive experience, teachers create their projects, programs, media technologies, pedagogical models for the formation of a successful learner that is always focused on the success of the designs in itself, the desire of self-improvement, self-education, to think about the different profiles of the person – I am a man, I am a member of the family, I am a pupil of my school, I am a resident of my native land, I am a citizen of Ukraine, etc. In the article the findings and prospects for further study of the problem are outlined.

Key words: *thinking, positive thinking, developing positive thinking among teachers, system of pedagogical postgraduate education, self-concept, theoretical bases, practical approaches, types of work and modern educational technologies, successful person, joint operation.*

УДК 378.011.3-051:613.8

Володимир Дручик
Приватний вищий навчальний заклад
«Академія рекреаційних технологій і права»
Orcid iD 0000-0003-3073-8973

ПРО РОЗВИТОК ДОСВІДУ СТУДЕНТІВ ЩОДО ВПРОВАДЖЕННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ПРАКТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗІ СТАРШОКЛАСНИКАМИ

У статті схарактеризовано особливості розвитку досвіду студентів щодо впровадження здоров'язбережувальних технологій у процесі практичної діяльності зі старшокласниками.

Проаналізовано заходи в системі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури в галузі здоров'язбереження, а саме: роботу Школи майбутнього вчителя фізичної культури, ділові ігри, студентську наукову роботу, педагогічну практику та волонтерську діяльність у сфері здоров'язбереження.

Ключові слова*: підготовка, майбутні вчителі фізичної культури, здоров'язбережувальні технології, практична діяльність, старшокласники, погіршення здоров'я, виховний процес.*

Постановка проблеми. Соціально-економічні перетворення в українській державі та гостра необхідність у здоровій нації актуалізують потребу суспільства в якісній професійній підготовці майбутніх учителів фізичної культури як цілісної педагогічної системи, функціонування якої передбачає створення умов для оволодіння студентами професійно орієнтованими знаннями, уміннями й навичками, які дозволять упроваджувати здоров'язбережувальні технології в загальноосвітніх навчальних закладах. З позицій сьогодення здоров'язбережувальні освітні

технології складають технологічну основу здоров'язбережувальної педагогіки, яка є однією з найперспективніших освітніх систем XXI століття.

Зміни в суспільстві, що продукують процеси реформування освітньої галузі країни, вважає Г. Панченко, «визначають нові пріоритетні напрями професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання. Особливого значення набуває спрямованість професійної підготовки на діяльність зі здоров'язбереження учнів загальноосвітніх шкіл» [6, 86]. Головною проблемою перебудови вищої школи, як зазначає В. Омельяненко, є «підвищення якості підготовки кадрів на підставі науково-обґрунтованого визначення змісту навчання й упровадження в навчальний процес ефективних форм і методів його вдосконалення, які забезпечують сучасний рівень загальнонаукових і професійних компетенцій студентів» [5, 79]. У зв'язку з цим педагоги-науковці, викладачі-методисти та фахівці з фізичної культури ведуть інтенсивні пошуки нового змісту, форм і методів підвищення якості підготовки вчительських кадрів з фізичного виховання, діяльність яких плідно впливатиме на забезпечення й розвиток фізичного, психічного і духовного здоров'я підростаючого покоління.

Актуальність і доцільність дослідження проблеми зумовлені також необхідністю подолання суперечностей, які виникають між: зростанням попиту на висококваліфікованих учителів фізичної культури й недостатнім рівнем сформованості готовності випускників до впровадження здоров'язбережувальних технологій у старшій школі; суспільними вимогами до здоров'язбереження учнів старшої школи й готовністю майбутніх учителів фізичної культури до такої діяльності; потребою майбутніх учителів фізичної культури до оволодіння здоров'язбережувальними технологіями у старшій школі й недостатньою розробкою шляхів ефективної підготовки студентів в умовах вищих навчальних закладів. Зазначені суперечності та власний досвід викладацької діяльності указують на необхідність пошуку шляхів підвищення ефективності підготовки майбутніх учителів фізичної культури до впровадження здоров'язбережувальних технологій у старшій школі, одним із яких є розвиток досвіду студентів щодо впровадження здоров'язбережувальних технологій у процесі практичної діяльності зі старшокласниками.

Мета статті – охарактеризувати особливості розвитку досвіду студентів щодо впровадження здоров'язбережувальних технологій у процесі практичної діяльності зі старшокласниками.

Виклад основного матеріалу. Аналіз статистичних даних останніх років свідчить, що зберігаються тенденції до погіршення здоров'я й фізичної підготовленості дітей та учнівської молоді. Так О. Болотіна вказує, що «майже 90 % дітей, учнів та студентів мають відхилення в стані здоров'я, 50 % – незадовільну фізичну підготовку» [1, 6]. За даними О. Микитюк і О. Шиян, «лише 10–15 % старшокласників, а пізніше й студентів, мають високий рівень фізичного здоров'я; 10 % – вищий за

середній; до 30 % – середній; 25 % – нижчий за середній та решта учнів – низький рівень фізичної розвиненості» [4, 23]. Л. Демінська відмічає, що «у дітей дошкільного та шкільного віку зросла кількість захворювань, пов'язаних із порушенням функцій опорно-рухового апарату, серцево-судинної системи, збільшилася кількість дітей із надмірною вагою» [2, 23].

Перш за все, це можна пояснити такою системою фізичного виховання населення, що не відповідає сучасним вимогам. Серед основних причин цієї кризи варто відзначити, як указує В. Кравченко, знецінення соціального престижу фізичної культури, спорту, здорового способу життя, мінімальну соціально оздоровчу цінність фізичної культури в загальноосвітніх навчальних закладах [3, с. 100]. Л. Демінська вважає, що погіршення стану здоров'я учнів пов'язано, у тому числі, і з результатами «низької функціональної грамотності педагогів і батьків із питань збереження та зміцнення здоров'я» [2, 23], і що саме здоров'язбережувальні технології «створюють безпечні умови для перебування, навчання та праці в школі, а також вирішують завдання раціональної організації виховного процесу (з урахуванням вікових, статевих, індивідуальних особливостей і гігієнічних норм), відповідність навчального та фізичного навантажень можливостям дитини» [2, 24].

Для виявлення сучасного стану підготовки майбутніх учителів фізичної культури до впровадження здоров'язбережувальних технологій у старшій школі нами було проведено анкетування студентів вищих навчальних закладів, у якому взяли участь 465 осіб. Респондентами були студенти Бердянського державного педагогічного університету, Запорізького національного університету, Волинського національного університету, Луцького інституту розвитку людини Університету «Україна», Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

Аналіз відповідей свідчить про те, що значна кількість респондентів (71,66 %) переконливо вважає, що в сучасний період доцільно здійснювати підготовку майбутніх учителів фізичної культури до впровадження здоров'язбережувальних технологій у старшій школі (рис. 1) і лише 14,85 % студентів вважають, що здійснювати підготовку майбутніх учителів фізичної культури в цьому напрямі не доцільно.

На жаль, лише 17,67 % студентів володіють знаннями щодо змісту здоров'язбережувальних технологій, які впроваджуються в роботу зі старшокласниками, та частково володіють цими знаннями 62,17 % студентів, не володіють цими знаннями 12,7 % студентів.

На нашу думку, основний результат підготовки майбутніх учителів фізичної культури маємо розглядати не тільки в наявності у випускників фундаментальних знань у різних галузях науки, високого рівня володіння професійними вміннями, але й певної готовності бути конкурентоспроможною особистістю та здійснювати здоров'язбережувальну діяльність.

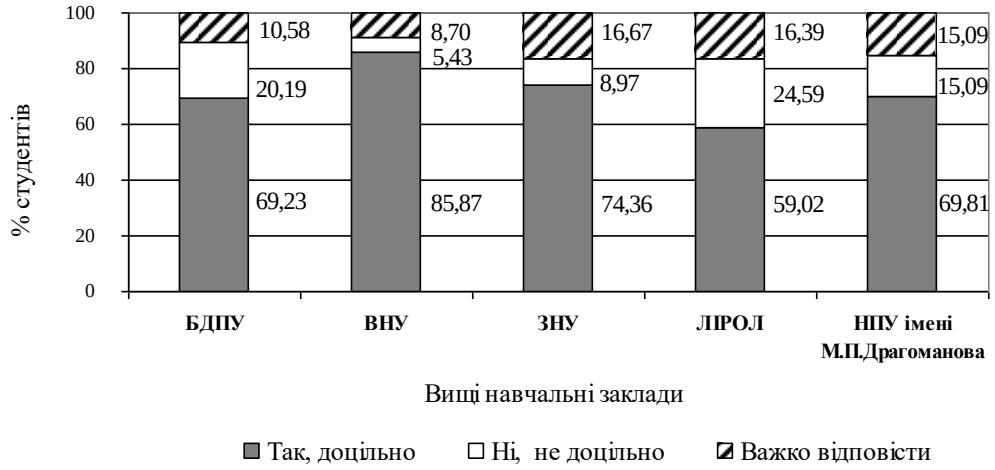


Рис. 1. Розподіл студентів, опитаних щодо їх думок про доцільність здійснення підготовки майбутніх учителів фізичної культури до впровадження здоров'язбережувальних технологій у старшій школі (%)

Для реалізації педагогічного забезпечення формування готовності майбутніх учителів фізичної культури нами використовуються: спрямованість професійно орієнтованих дисциплін на вивчення проблеми впровадження здоров'язбережувальних технологій у навчально-виховну роботу загальноосвітніх навчальних закладів; уведення дисципліни за вибором «Здоров'язбережувальні технології у старшій школі»; активізація науково-дослідної роботи студентів у цьому напрямі; включення студентів в активну науково-практичну діяльність.

Розвиток досвіду студентів щодо впровадження здоров'язбережувальних технологій у процесі практичної діяльності зі старшокласниками здійснювався нами у процесі роботи Школи майбутнього вчителя фізичної культури, проведення ділових ігор, студентської наукової роботи, проведення практик і волонтерської діяльності у сфері здоров'язбереження.

Школа майбутнього вчителя фізичної культури розпочала свою діяльність у Луцькому інституті розвитку людини Університету «Україна», а потім, продовжила свою роботу у Приватному вищому навчальному закладі «Академія рекреаційних технологій і права». Мета діяльності Школи майбутнього вчителя фізичної культури полягала в наступному: ґрунтовне оволодіння інформацією щодо сучасного трактування здоров'я та здорового способу життя і знайомство з сучасними педагогічними технологіями щодо організації системи фізичного виховання в загальноосвітніх навчальних закладах. У діяльності Школи майбутнього вчителя фізичної культури пріоритетними були визнані такі основні цінності й принципи: демократії, справедливості та рівності, прозорості, гуманізму, інтегративності, науковості, законності й системності

Студенти на заняттях у Школі майбутнього вчителя фізичної культури, аналізуючи наукові джерела про стан здоров'я учнівської молоді, переконувалися в тому, що існуюча концепція фізичного виховання є застарілою й потребує нового трактування щодо організації навчально-педагогічного процесу з фізичного виховання. Ми намагалися спрямувати увагу студентів на те, що вони повинні особистим прикладом заохочувати учнів старших класів до ведення здорового способу життя, використовуючи при цьому як традиційні, так і інноваційні освітні технології.

Студентам пропонувалося обговорити й надати власне тлумачення таких понять, як: «здоров'я», «здоровий спосіб життя», «відповідальне ставлення до здоров'я» тощо. У визначенні поняття «здоров'я» студенти акцентували увагу на тому, що, на їх думку, здоров'я – це фундаментальна потреба і право людини; це загальнолюдська й індивідуальна цінність; це процес, здатність і результат, яким є стан повного благополуччя в усіх сферах життєдіяльності; це системна якість, що характеризує цілісність людського буття й передбачає набуття особистістю життєвої компетентності, складовою частиною якої є вміння здійснювати контроль за чинниками здоров'я. Ми намагалися підкреслити важливість не тільки індивідуального здоров'я, а й суспільного, що обумовило виокремлення терміну «громадське здоров'я» як сукупного здоров'я людей, які проживають на певній території зокрема або в державі загалом. Підводячи підсумок виступам студентів, нами вказувалося на те, що в цьому контексті принципово іншого значення набуває ставлення до здоров'я індивіда, групи, громади й суспільства.

На заняттях у Школі майбутнього вчителя фізичної культури планувалася система заходів, пов'язана з вирішенням завдань щодо формування здорового способу життя учнів, підвищення рівня освіченості з цих питань батьків і всіх учасників педагогічного процесу.

Для підвищення рівня продуктивності роботи Школи майбутнього вчителя фізичної культури проводилися тренінги, які створювали можливості для самостійного напрацювання певної позиції учасника шляхом його активної участі в процесі керованої групової взаємодії. Значна увага приділялася проведенню ділових ігор, наприклад, ділової гри «Актуальні проблеми формування здорового способу життя учнівської молоді».

Високий рівень готовності майбутніх учителів фізичної культури до впровадження здоров'язбережувальних технологій у старшій школі виявився під час підготовки та проведення конкурсу студентських наукових робіт на тему «Молодь за здорову націю». Метою цього конкурсу стала активізація науково-дослідної роботи студентів, пошук обдарованої студентської молоді та створення умов для її творчого зростання, формування професійної компетентності майбутніх учителів фізичної культури й виявлення рівня їх теоретичної і практичної підготовки до роботи в школі.

Вважаємо, що позитивним моментом у виступах було використання мультимедійних засобів, завдяки яким виступаючі студенти наочно демонстрували результати своїх досліджень (рис. 2).



Рис. 2. Фрагмент мультимедійної презентації студентів

Особлива увага нами приділяється проведенню педагогічної практики на 4 курсі. Її завданнями визначено: поглиблення й закріплення теоретичних знань із упровадження здоров'язбережувальних технологій, формування й закріплення навичок їх застосування на практиці; формування вміння аналізувати і творчо узагальнювати досвід передових спеціалістів галузі фізичного виховання та здоров'язбереження; організовувати і проводити пропагандистську роботу.

Завданнями індивідуальної роботи студентів стали: підготовка реферативного огляду сучасної наукової літератури відповідно до таких тем: особливості організації здоров'язбережувальної діяльності з учнями різного віку; використання інноваційних засобів оздоровлення професійній діяльності вчителів фізичної культури; особливості проектування здоров'язбережувального простору загальноосвітнього навчального закладу; педагогічна майстерність учителя фізичної культури.

Професійно значущим етапом у системі практичної підготовки майбутніх учителів фізичної культури виступає волонтерська діяльність у галузі здоров'язбереження, яка постає первинною ланкою апробації готовності студентів до здоров'язбережувальної діяльності. Така діяльність передбачає участь, як у одноразових заходах, так і в тривалих програмах. Студенти-волонтери беруть участь в організації та проведенні оздоровчих заходів і програм, спрямованих на організацію змістовного відпочинку, формування здорового способу життя й загальне оздоровлення дітей та молоді. Серед них: для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку – оздоровчі заходи «Ігротеки здоров'я для дітей», «Веселі старти: будь здоровим»; для дітей середнього та старшого шкільного віку – психологічна гра «Друзі по телефону: розкажи свої проблеми», круглий стіл «Сучасне

розуміння здорового способу життя», оздоровча програма «Літні рекреаційні ігри»; для молоді – оздоровчий проект «Літо збирає друзів», обласний спортивний захід «Обласні рекреаційні ігри Волині», співорганізатором яких є Академія рекреаційних технологій і права. Студенти-волонтери є учасниками обласної оздоровчої програми «Оздоровлення хребта», спрямованої на профілактику остеохондрозу у школярів. Вони представляють Волинську обласну організацію товариства Червоного Хреста України і беруть участь в ініційованих товариством оздоровчих заходах, спрямованих на профілактику СНІДу, наркоманії, туберкульозу та ін.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Охарактеризовано особливості розвитку досвіду студентів щодо впровадження здоров'язбережувальних технологій у процесі практичної діяльності зі старшокласниками. Вважаємо, що всі перелічені напрями діяльності, взаємно доповнюючи один одного й будучи складовою частиною навчально-виховного процесу, сприяють створенню необхідних умов для формування особистості майбутнього вчителя фізичної культури, здатного спрямувати свої зусилля на зміцнення та збереження здоров'я учнів старшої школи.

Перспективи подальших наукових розвідок – розробити навчально-методичний комплекс для ефективної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до впровадження здоров'язбережувальних технологій у старшій школі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Болотіна О. В. Особливості підготовки майбутніх учителів фізичної культури до оздоровчої роботи зі школярами спеціальної медичної групи у сучасних умовах вищої освіти / О. В. Болотіна // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – 2010. – № 17. – С. 6–11.

2. Демінська Л. О. Аналіз змісту й умов використання здоров'язберігаючих технологій у системі загальноосвітніх шкіл / Л. О. Демінська // Проблеми фізичного виховання та спорту. – 2000. – № 11. – С. 23–26.

3. Кравченко В. В. Формирование культуры здоровья у школьников на основе мотивированных дифференциально-интегральных оптимумов влияния педагогических факторов / В. В. Кравченко // Физическое воспитание студентов. – 2010. – № 2. – С. 100–104.

4. Микитюк О. Формування культури здоров'я студентів в умовах модернізації навчально-виховного процесу / О. Микитюк, О. Шиян // Фізична активність, здоров'я і спорт. – 2011. – № 2 (4). – С. 73–80.

5. Омельяненко В. Г. Шляхи оптимізації програми професійної підготовки майбутніх вчителів фізичної культури / В. Г. Омельяненко // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія № 15. «Науково-педагогічні проблеми фізичної культури / Фізична культура і спорт» : [збірник наукових праць] / за ред. Г. М. Арзютова. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – Вип. 14. – С. 79–81.

6. Панченко Г. І. Проблеми удосконалення підготовки майбутнього вчителя фізичного виховання до організації та проведення фізкультурно-оздоровчої та спортивно-масової роботи в загальноосвітній школі / Г. І. Панченко // Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту. – 2011. – № 11. – С. 86–90.

REFERENCES

1. Bolotina, O. V. (2010). Osoblyvosti pidhotovky maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury do ozdorovchoi roboty iz shkoliaramy spetsialnoi medychnoi hrupy u suchasnykh umovakh vyshchoi osvity [Features of preparation of future physical education teachers for health-saving work with students of special medical group in modern conditions of higher education]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka, 17,* 6–11.

2. Deminska, L. O. (2000). Analiz zmistu i umov vykorystannia zdoroviazberihaiuchykh tekhnolohii u systemi zahalnoosvitnikh shkil [The analysis of the content and terms of use of health-saving technologies in the system of secondary schools]. *Problemy fizychnoho vykhovannia ta sportu, 11*, 23–26.

3. Kravchenko, V. V. (2010). Formirovanie kultury zdorovia u shkolnykov na osnove motivirovannykh differentsyalno-intehralnykh optimumov vliianiia pedahohicheskikh faktorov [Formation of health culture of schoolchildren on the basis of the motivated differential-integral optima of the influence of pedagogical factors]. *Fyzycheskoe vospytanye studentov, 2*, 100–104.

4. Mykytiuk, O., Shyian, O. (2011). Formuvannia kultury zdorovia studentiv v umovakh modernizatsii navchalno-vykhovnoho protsesu [Formation of students' health culture in conditions of modernization of the educational process]. *Fizychna aktyvnist, zdorovia i sport, 2 (4)*, 73–80.

5. Omelianenko, V. H. (2011). Shliakhy optymizatsii prohramy profesiinoi pidhotovky maibutnikh vchyteliv fizychnoi kultury [Ways of optimization of the program of professional training of future teachers of physical culture]. In H. M. Arziutova (Ed.), *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriia № 15. «Naukovo-pedahohichni problemy fizychnoi kultury / Fizychna kultura i sport» Vyp. 14.* (pp. 79–81). K. : NPU imeni M. P. Drahomanova.

6. Panchenko, H. I. (2011). Problemy udoskonalennia pidhotovky maibutn'oho vchytelia fizychnoho vykhovannia do orhanizatsii ta provedennia fizkulturno-ozdorovchoi ta sportyvno-masovoi roboty v zahalnoosvitnii shkoli [Problems of improving the preparation of future teachers of physical education to organization and carrying out health-saving and mass sports work in the secondary school]. *Pedahohika, psykholohiia ta med.-biol. probl. fiz. vykhovannia i sportu, 11*, 86–90.

РЕЗЮМЕ

Дручик В. О развитии опыта студентов по внедрению здоровьесберегающих технологий в процессе практической деятельности со старшеклассниками.

В статье охарактеризованы особенности развития опыта студентов по внедрению здоровьесберегающих технологий в процессе практической деятельности со старшеклассниками.

Проанализированы мероприятия в системе профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры в области здоровьесбережения, а именно: работу Школы будущего учителя физической культуры, деловые игры, студенческую научную работу, педагогическую практику и волонтерскую деятельность в сфере здоровьесбережения.

Ключевые слова: *подготовка, будущие учителя физической культуры, здоровьесберегающие технологии, практическая деятельность, старшеклассники, ухудшение здоровья, воспитательный процесс.*

SUMMARY

Druchyk V. On the development of the students' experience on implementing health-saving technologies in practical activities with high school pupils.

This article describes the features of students' experience on implementing health-saving technologies in practice with high school pupils.

The measures in the system of future physical education teachers' training in the field of health-saving, namely the work of the School of the future physical training teacher, business games, students' research work, teaching practice and volunteer work in the field of health-saving are analyzed.

The purpose of the article is to disclose and justify the methodology of development of students' experience in the implementation of health-saving technologies in the process of practical activity with high school pupils.

In order to identify the current state of preparation of the future physical training teachers to the implementation of health-saving technologies in high school we conducted a survey of college students, which was attended by 465 people.

Analysis of responses indicates that a significant number of respondents (71.66 %) strongly believes that in modern times it is advisable to train future teachers of physical training to the introduction of health-saving technologies in high school and only 14.85 % students believe that it is not appropriate to prepare future teachers of physical education in this area.

To implement pedagogical support of formation of the future physical education teachers' health preservation we used technology in high school.

So the main result of future physical education teachers' training should be seen not only in the availability in graduates of fundamental knowledge in various fields of science, a high level of professional skills, but also a certain willingness to be a competitive person and take care of health-saving activities.

The features of students' experience on implementing health preservation technology in practice with high school pupils are the main goal of the study.

Prospects for further scientific research are seen in the development of a teaching system for efficient formation of the future physical training teachers' readiness to the implementation of health-saving technologies in high school.

Key words: *training, future physical education teachers, health-saving technologies, practical activities, high school pupils, deteriorating health, educational process.*

УДК 37.091.322 (047.64)

Еліна Железнякова
Харківський національний економічний
університет імені Семена Кузнеця
orcid iD 0000-0001-6409-4761
Ірина Зміївська
Харківський торговельно-економічний інститут
Київського національного
Orcid iD 0000-0002-0774-2272

УПРАВЛІННЯ САМОСТІЙНОЮ РОБОТОЮ СТУДЕНТІВ У СИСТЕМІ MOODLE

У статті розглядаються теоретичні аспекти дослідження можливостей системи Moodle щодо управління самостійною роботою студентів у навчальному середовищі. Описано нові форми самостійної роботи студентів відповідно до сучасних тенденцій розвитку сучасної освіти України. Досліджено умови організації

самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів для якісної підготовки спеціалістів. Оцінено методичне значення застосування Інтернет-технологій для вивчення й викладання навчальних дисциплін. Для активного використання системи Moodle з отримання якісних знань у процесі навчання необхідно, на нашу думку, створити можливість ефективного сприйняття інформації, осмислення її з метою практичного застосування.

Ключові слова: *самостійна робота студентів, управління, навчальне середовище, дистанційне навчання, інтерактивні елементи, система Moodle.*

Постановка проблеми. Одним із найважливіших питань вищої освіти є управління самостійною роботою студентів. Воно тісно пов'язано з проблемами мотивації, побудови персональної навчальної траєкторії, освіти протягом життя та іншими актуальними проблемами освіти XXI сторіччя.

Самостійна робота – один із обов'язкових видів навчально-пізнавальної діяльності студента, що виконує різні функції, серед яких важливе значення мають:

– навчальна – полягає в опрацюванні першоджерел, що сприяє більш глибокому осмисленню вже засвоєних знань;

– пізнавальна – призначена для опанування й засвоєння нових знань, розширення меж світогляду;

– коригувальна – передбачає осмислення новітніх теорій, концепцій, категорій, підходів до визначення сутності відомих понять, напрямів розвитку науки тощо;

– стимулювальна – полягає в новій організації самостійної роботи, коли він отримує задоволення від результатів пізнавальної діяльності;

– виховна – спрямована на формування таких якостей, як воля, цілеспрямованість, відповідальність, дисциплінованість;

– розвивальна – спрямована на розвиток самостійності, творчості, дослідницьких умінь особистості.

Управління самостійною роботою повинно активно впливати на характер навчального процесу, систематизувати роботу студента протягом усього навчання. Воно має охоплювати матеріали лекцій і семінарів, формування навичок конспектування, професійний та термінологічний практикум, складання опорних конспектів, письмовий контроль за проблемою, огляд літератури, виконання самостійних різнорівневих проблемних і практичних завдань [9]. Існують різні підходи до організації самостійної роботи. У межах педагогічної теорії конструктивізму широко використовуються системи управління навчанням (Learning Management System – LMS). Найбільш відомою такою системою є вільно розповсюджувана система Moodle. Система пристосована для управління дистанційним начальним процесом: створення курсів, надання доступу до навчальних матеріалів, організація самостійної роботи, різні способи комунікації студентів і викладача, контроль засвоєння знань, усі інші етапи навчального

процесу. У курсі можна створити посилання на зовнішні ресурси, але всі навчальні матеріали зосереджені в системі і студент навчається в її межах.

Аналіз актуальних досліджень. Практичний аспект застосування інформаційно-комунікаційних та Інтернет-технологій в освіті розглядають багато вітчизняних і закордонних науковців. Широко відомі наукові праці в області психолого-педагогічних, соціальних і філософських аспектів інформатизації навчального процесу (А. О. Вербіцький, Б. С. Гершунський, О. І. Пометун, А. В. Хуторський), упровадження в навчальний процес вишу дистанційних освітніх технологій (А. М. Анісімов, В. Н. Кухаренко, Н. В. Морзе, Є. С. Полат, С. О. Сисоєва, Н. В. Тіхомірова), інтеграції очних і дистанційних форм навчання (А. В. Андрєєв, А. М. Гольдін, В. Н. Кухаренко, Е. Д. Патаракін, Є. С. Полат, А. В. Хуторський), організації самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів в умовах застосування інформаційно-комунікаційних технологій (Н. І. Бойко, Н. В. Міхайлова, М. А. Умрик).

У більшості проаналізованих робіт можливості інформаційно-комунікаційних та Інтернет-технологій в освіті використовувалися в умовах традиційного навчання. Ми ж розглянемо особливості управління самостійною роботою студентів у системі Moodle. Навчання з використанням системи Moodle робить процес навчання більш цікавим, гнучким (вивчати або не вивчати теми докладно, обирати час для навчання) і безперервним. Даний процес є актуальним, коли людина розуміє необхідність використання ресурсу, передача освітньої ініціативи самим студентам буде зрозуміла тільки тоді, коли вони будуть готові цю ініціативу прийняти. Отже, проблема управління самостійною пізнавальною діяльністю суб'єктів засобами системи Moodle є актуальною.

Метою статті є обґрунтування ефективності використання інтерактивних елементів системи Moodle для управління самостійною роботою студентів. Завданнями статті є характеристика та з'ясування специфічних особливостей елементів системи Moodle в управлінні самостійною роботою студентів.

Методи дослідження. Науковий аналіз філософської, психолого-педагогічної та методичної літератури, педагогічне спостереження, аналіз педагогічного досвіду викладачів навчальних закладів міста Харкова з упровадження елементів системи дистанційного навчання на основі системи Moodle.

Дослідження виконано згідно з планом науково-дослідної роботи кафедри вищої математики та інформатики ХТЕІ КНТЕУ за темою «Методика формування та використання персонального навчального середовища в контексті технологій дистанційного навчання», державний реєстраційний номер (№ 0014u001579).

Виклад основного матеріалу. Основною тенденцією сучасної освіти є розвиток дистанційних форм навчання на базі Інтернет-технологій. Відбувається інтеграція очних і дистанційних форм навчання.

Розвиток вищої освіти орієнтований на формування фахівця, здатного до самостійного пошуку й засвоєння знань. Якщо раніше самостійна робота студентів здійснювалася безпосередньо в процесі аудиторних занять, на лекціях і практичних, на консультаціях, під час інших контактів з викладачем поза аудиторними заняттями, у бібліотеці, удома, а форми й кордони такої роботи були досить розмиті, то з появою мережі Інтернет з'явився новий навчальний простір, у якому може бути організована самостійна робота студентів.

Беручи до уваги фінансові, організаційні й психологічні моменти, пов'язані з упровадженням дистанційного навчання в освітній процес України, мова в найближчій перспективі може йти переважно про органічно змішане традиційне й дистанційне навчання, у якому гармонійно поєднані всі переваги першого та другого.

Початком виникнення й використання технологій дистанційного навчання в системі вищої освіти, що з'явилися першими у країнах Західної Європи та США, можна віднести появу «Відкритого університету» у Великі Британії (60 роки минулого століття). Сьогодні система дистанційного навчання є доволі розповсюдженою й поширеною серед багатьох країн Європейського союзу. Дистанційне навчання активно розвивається як форма навчання. На сучасному етапі воно може бути реалізовано засобами Інтернет-технологій, що передбачають інтерактивність і розглядається як взаємодія викладача і студентів на відстані, що відображає всі компоненти навчального процесу (цілі, зміст, методи, організаційні форми, засоби навчання).

Дистанційне навчання є відносно новим явищем в Україні. Розвиток дистанційного навчання в освітньому просторі України є передбаченим Національною програмою «Освіта» (Україна XXI століття) [11]. Його досліджували вітчизняні й зарубіжні науковці: А. А. Андрєєв, А. М. Гольдін, В. Н. Кухаренко, Н. В. Морзе, Е. Д. Патаракін, Є. С. Полат, С. О. Сисоєва та інші. Напрацювання й дослідження науковців дають можливість зробити висновки, що саме впровадження дистанційного навчання дає додаткові можливості відображати наукомісткі досягнення без значної втрати часу, що практично неможливо в умовах традиційної лекції чи практичного заняття. Крім того, великою перевагою дистанційного навчання є чітке перенесення акценту на результати освіти, які пов'язані з досягненнями кожного конкретного студента. У цьому випадку студент стає центральною фігурою освітнього процесу під час якого він може самостійно обирати шляхи засвоєння навчального матеріалу.

Упровадження дистанційного навчання дозволяє студентам незалежно від місця розташування і зайнятості отримувати теоретичну інформацію, своєчасну та якісну консультацію, виконувати практичні завдання індивідуально або в співпраці, найбільш повно враховувати особистісні й фізіологічні характеристики окремо взятої особистості. У дистанційному навчанні, в умовах відсутності безпосереднього спілкування з викладачем, мотивацію, активізацію діяльності слід розглядати як орієнтацію на створення мотивів успіху за допомогою спеціально запроектованих і сконструйованих засобів [8].

З переходом на кредитно-модульну систему навчання і при скороченні аудиторного навантаження підвищується роль самостійної роботи студентів, яка, у даний час, неможлива без електронних навчально-методичних комплексів, комп'ютерних програм контролю знань, інтерактивних форм обговорення актуальних навчальних проблем.

Управління самостійною роботою студентів передбачає вплив викладачів, кафедр, деканатів навчального закладу на індивідуальну та групову самостійну пізнавальну діяльність студентів. Управління самостійною роботою студентів включає чітке планування змісту й обсягу самостійної роботи, організацію, контроль і аналіз результатів самостійної роботи, необхідне навчально-методичне та матеріально-технічне забезпечення, упровадження нових технологій навчання, облік трудовитрат студентів і викладачів у межах самостійної роботи. У вирішенні поставлених завдань здатні допомогти широко розповсюджені в світовій практиці середовища дистанційного навчання, одним із яких є система Moodle [13].

Найбільш розповсюдженою в сучасних умовах є система електронного навчання LMS Moodle [10].

Система Moodle набула найбільшого поширення в світі. За інформацією, що розташована на всесвітньому сайті, система Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) – це модульне об'єктно-орієнтоване динамічне навчальне середовище, вона також відома у світі як Open Source Course Management System (CMS), Learning Management System (LMS) або Virtual Learning Environment (VLE) [1, 2].

Система Moodle орієнтована на створення особистого навчального середовища, у яке могли б стікатися різні інформаційні потоки, та надає достатньо можливостей для підтримки комунікації і спільної роботи [5, 6].

Процес навчання в системі Moodle забезпечує хорошу мотивацію як студентів, так і викладачів, високий ступінь інтерактивності навчання, також у режимі індивідуального веб-спілкування. Це дає можливість багаторазових повторень досліджуваного матеріалу, модульність, динамічність доступу до інформації (наприклад, викладач може постійно редагувати курс, а студенти виправляти свої помилки, доступність ресурсів у будь-який час, у будь-якому місці земної кулі тощо) [4, 10].

Інструментарій системи Moodle насичений різними інтерактивними елементами. Для особистісної оцінки цілісної картини освітньої діяльності студентів у системі Moodle можливо зберігання своїх цінних даних [3] – результатів виконаних завдань курсу, оцінок курсу. У Moodle передбачено додавання до курсу окремих активних елементів для організації самостійної роботи студентів [7].

Різноманіття інтерактивних елементів, об'єднаних поняттям «інтерактивності» або взаємодії, можна розділити на дві категорії, що відображають призначення елемента в навчальному процесі:

1. Елементи спільної діяльності. Це набір елементів (Форум, Глосарій, Вікі тощо), під час роботи з якими їх основна задача – це організація співпраці (спілкування) студентів і викладача у формуванні нових знань. Тут оцінювання можливо, але, зазвичай, педагогічно неефективне.

2. Інструменти контролю знань (Завдання, Тест, Лекція тощо). Завданням цієї категорії інтерактивних елементів є адекватне відображення рівня знань студентів.

Асинхронна самостійна робота студентів вишу в середовищі Moodle визначається як суб'єктний вид навчально-пізнавальної та практичної діяльності майбутніх фахівців, спрямованої на вирішення системи навчальних задач і завдань у процесі розподіленої в часі інтерактивної взаємодії з розвивальними елементами електронного навчального середовища Moodle [12].

Система Moodle дозволяє організувати в режимі онлайн і оффлайн такі види самостійної роботи студентів:

- виконання контрольних, самостійних, курсових робіт, індивідуальних завдань та підготовка рефератів і презентацій;
- обговорення в тематичних та консультування в консультаційних форумах;
- тестування (модульний та підсумковий контроль), що включає різні види тестових завдань (відкриті, закриті, на відповідність і вибудовування послідовності) і проведене в режимах самоперевірки та іспиту;
- колективну роботу на вікі-сторінках.

Під час роботи з елементами спільної діяльності (Форум, Глосарій, Wiki тощо) основним завданням є організація співпраці, спілкування студентів і викладача у процесі формування нових знань. Інструменти контролю знань (Завдання, Тест, Лекція тощо) дозволяють оперативно визначати рівень засвоєння знань студентів і вносити корективи в навчальну діяльність.

Визначимо найбільш загальні властивості всіх інтерактивних елементів:

- у роботі з будь-яким інтерактивним елементом, студент повинен самостійно виконати будь-яку дію: написати повідомлення, зробити вибір, сформулювати визначення терміна та інше;

– викладач може оцінювати дії студентів;

– організація інтерактивної роботи студентів та викладача різного рівня: спілкування з комп'ютером, але не з людьми; користувач – документ; користувач – користувач.

Отже, виникає питання, яким чином можливо здійснювати управління самостійною роботою студентів у системі Moodle? Глобальне планування змісту й обсягу самостійної роботи здійснюється тоді, коли автор-розробник обирає формат курсу: календар (організовує розклад курсу, тиждень за тижнем, з точним терміном початку й закінчення), структура (зовні нагадує календар, але не має часових обмежень), форум (курс організовується на основі одного великого форуму або як одна велика дошка повідомлень). Далі вже в елементах курсу автор встановлює терміни виконання, обсяг і зміст завдань, а також обирає форму подання виконаних завдань. Відзначимо, що можливість установлювати терміни виконання завдань дисциплінує студентів: якщо студент вчасно не «зайшов у тест», то система вже не допускає його й він автоматично отримує 0 балів. Зрозумівши це, студенти намагаються виконати наступні завдання в задані строки або навіть заздалегідь (таке при традиційній схемі самостійної роботи студентів майже неможливо). Функції контролю й аналізу результатів самостійної роботи в системі Moodle реалізовано за допомогою різних елементів курсу. Наприклад, при створенні тесту (так/ні, з безліччю варіантів відповіді, вільна відповідь) розробник, крім дати початку і закінчення тестування, може встановити ліміт часу, кількість дозволених спроб, змінювати методику оцінювання, коментувати відповіді (давати студенту пояснення на питання), показувати правильні відповіді при зворотному зв'язку. Можна розробити завдання, при якому студенти надають відповідь поза сайтом або у вигляді файлу (текст, таблиця, презентація). Можна встановити опцію «Кілька спроб», що дозволить навчитися виправляти невірну відповідь, редагувати роботу.

У багатьох вищих навчальних закладах міста Харкова проводиться робота з упровадження елементів системи дистанційного навчання на основі системи Moodle.

Так, із жовтня 2007 року в Харківському національному економічному університеті імені Семена Кузнеця створено сайт www.ikt.ksue.edu.ua для організації навчання, контролю та тестування студентів. На сайті розміщені всі курси, згідно їх назві та семестру навчання, що суттєво спрощує пошук. Кожний викладач самостійно формує та коригує матеріали курсу, який викладає. Йому надані права на: створення різних ресурсів та елементів курсу, що є в системі Moodle; обмеження часу можливості доступу студентам до навчальної інформації; внесення коректив до запису студентів; виставлення оцінок та написання відгуків до виконаних робіт; організацію форуму та онлайн консультацій. Кожен викладач має можливість

розміщувати на сайті свої власні методичні розробки й посібники, а також надавати на сайті інформацію у вигляді файлів та посилань з прямим виходом в Інтернет, що значно активізує процес навчання. Сайт працює як у відкритому, так і в закритому режимах доступу. Можливість безпосереднього спілкування зі студентами через надану систему забезпечує систематичний моніторинг навчального процесу на основі аналізу діяльності студентів протягом всього терміну навчання.

Наприклад, навчальний курс «Оптимізаційні методи та моделі» містить навчальні засоби, що створені за допомогою інтерактивних елементів системи Moodle і надає можливість організувати інтерактивну діяльність студентів та викладача. Тести в системі дистанційного навчання Moodle є основним засобом перевірки знань студентів. Вони дозволяють із мінімальними витратами часу викладача об'єктивно оцінити знання великої кількості студентів. Система Moodle є сучасним інструментом для студентів при проходженні комп'ютерного тестування в мережевому режимі, а для викладача – зручним середовищем при створенні бази тестових завдань, організації комп'ютерного тестування, контролю й самоконтролю знань студентів. При створенні курсу «Оптимізаційні методи та моделі» було розроблено тематичні тести. Для цього спочатку було створено банк питань. У Moodle використовуються різні типи тестових питань. У даному курсі було запропоновано два типи питань: питання, що дозволяють обрати одну чи декілька правильних відповідей та спрощена форма питання «множинний вибір», що передбачає тільки два варіанта відповіді «Так» чи «Ні». Для кожного питання, що належить тесту, на екрані відображається назва питання, його тип і оцінка – вага питання щодо інших питань цього тесту. Прикладом управління самостійною роботою є вивчення й удосконалення лекційного матеріалу за допомогою використання сайту дистанційного навчання, розв'язання самостійних завдань, які викладач надає на сайті. Виконання індивідуального завдання найчастіше відбувається у двох напрямах. Так, кожен із студентів отримує власний варіант із типовими завданнями. Студентові пропонується самостійно розв'язати дані завдання звичним засобом, а в ході лабораторної роботи студенти обчислюють такі самі завдання, але за допомогою комп'ютера. Викладач надає студентові завдання й визначає термін його здачі. Таким чином, відбувається як перевірка виконаного домашнього завдання, так і розвиток навичок у користуванні відповідним програмним середовищем для вивчення основ програмування та побудови алгоритмів. Після виконання самостійної контрольної роботи студент надсилає відповідь викладачу. Після завершення вивченої теми студенти виконують контрольну й захищають лабораторну роботу. Система контролю в засвоєнні знань і способи пізнавальної діяльності студента, уміння застосовувати отримані знання в різних проблемних ситуаціях має

систематичний характер та будується на основі оперативного зворотного зв'язку (закладений у текст навчального матеріалу й можливість оперативного звернення до викладача в ході роботи в курсі), так і відстроченого контролю (при тестуванні, виконанні завдань).

З метою підвищення якості підготовки студентів денної та заочної форм навчання і створення умов для активізації самостійної роботи студентів із 2012 року у процес підготовки студентів Харківського торговельно-економічного інституту КНТЕУ розпочато впровадження системи дистанційного навчання Moodle – створено сайт http://edu.htei.org.ua/. Система дистанційного навчання Харківського торговельно-економічного інституту КНТЕУ містить курси для вивчення дисциплін студентами денної та заочної форми навчання. Адміністрування навчального процесу в системі Moodle досить добре продумано. Адміністратор реєструє студентів та викладачів, призначаючи їм відповідні ролі, розподіляє права, об'єднує студентів у підгрупи. Викладач може на свій розсуд використовувати як тематичну, так і календарну структуризацію курсу. При тематичній структуризації курс поділяється на секції за темами. При календарній структуризації кожному тижневі вивчення дисципліни надано окремою секцією. Така структуризація зручна при навчанні й дозволяє студентам раціонально планувати свою навчальну роботу. За своєю структурою розроблені курси містять розділи за темами. Кожен розділ присвячений окремій темі. Вони включають у себе лекції, практичні заняття, лабораторні роботи, тести, контрольні питання, контрольні роботи, завдання для самостійної роботи тощо. У курсах передбачено додавання окремих активних елементів для управління самостійною роботою студентів. Обговорення та спільна робота організовані за допомогою чатів і форумів. Чати, форуми й опитування використовуються для отримання зворотного зв'язку в групах. Основними перевагами курсів системи Moodle є: чітка структуризація і наочне уявлення навчального матеріалу; складання індивідуальної траєкторії навчальної діяльності студента, вибір темпу, часу й місця аудиторної та позааудиторної роботи; самоконтроль знань; перевірка знань і контроль успішності студентів; можливість використання зручної системи планування навчальних заходів, що дає студентам можливість оцінити цілісну картину своєї освітньої діяльності і вчасно скоригувати траєкторію її розвитку.

Викладачами кафедри вищої математики та інформатики ХТЕІ КНТЕУ в межах науково-дослідної роботи з теми «Методика формування та використання персонального навчального середовища в контексті технологій дистанційного навчання» (державний реєстраційний номер 0014U001579), наказ № 62-0 ХТЕІ КНТЕУ «Про виконання науково-дослідних робіт» від 7 лютого 2014 року, досліджуються теоретичні та практичні питання впровадження в навчальний процес дистанційних курсів на базі системи

Moodle. Наразі ведеться опрацювання практичних аспектів організації змішаного навчання, де засоби дистанційного навчання використовуються для організації активної самостійної діяльності студентів. Розглянемо дистанційний інтерактивний навчальний курс «Інформаційні системи та технології у харчових виробництвах». Курс дозволяє здійснювати різноманітні види діяльності: інформаційну (надання навчального матеріалу); практичну (робота з навчальним матеріалом); комунікаційну (обговорення навчального матеріалу, здійснення спільної навчальної діяльності, консультація); оцінювальну (контроль індивідуальної та спільної діяльності). При цьому створюється навчальне середовище, у якому сучасні інформаційно-комп'ютерні технології є необхідними засобами активної пізнавальної діяльності студента, першим і надійним помічником у рішенні навчально-професійних завдань – зберіганні, систематизації інформації, оформленні звітної документації**,** організації спільної інформаційно-навчальної взаємодії. На нашу думку, система Moodle забезпечує користувачеві створення навчального середовища, що стає тим краще, чим більше людей ним користується, активно формуючи, наповнюючи й багаторазово редагуючи інформацію. З метою підвищення ефективності самостійної роботи студентів використовувалася технологія групових проектів. Був розроблений і впроваджений у навчальний процес груповий проект «Моє перше віртуальне кафе» [14]. Курс включає в себе складові навчально-методичного комплексу дисципліни та елементи Moodle, які дозволяють управляти самостійною роботою студентів. Запропонований курс дозволяє студентові отримувати матеріали навчальної дисципліни в будь-який час із будь-якого комп'ютера, підключеного до мережі Інтернет. Також організовано консультування студентів і обговорення матеріалів курсу в режимі онлайн, оффлайн. Курс надає студентам нові можливості – можна не тільки в будь-який час переглянути необхідний матеріал у режимі онлайн, а й пройти тестування, перевірити свої знання з досліджуваної дисципліни, ознайомитися з додатковими джерелами, які точно відповідають темам дисципліни в зручний час.

Розглянуті інтерактивні дистанційні навчальні курси містять навчальні засоби, створені з допомогою ресурсів та інтерактивних елементів системи Moodle, які дозволяють організувати інтерактивну діяльність студентів та викладача. Отже, використовуючи інтерактивні можливості Moodle, можна реалізувати функції управління самостійною роботою студентів. Завдяки можливості постійно редагувати курс у системі Moodle (у процесі його експлуатації) управління являє собою гнучкий і динамічний процес.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Управління самостійною роботою студентів денної та заочної форм навчання, яка здійснюється в умовах змішаного традиційного і

дистанційного навчання, сприяє активному залученню студентів до процесу спілкування, дає змогу покращити їх професійну підготовку, сформувати навички до самоосвіти, самопізнання, самовдосконалення і навчання впродовж всього життя. Управління самостійною роботою студентів у середовищі Moodle, дозволяє їм:

- аналізувати навчальну інформацію та приймати рішення;
- формувати власну думку, правильно її виражати, доводити власну точку зору, аргументувати й дискутувати;
- слухати свого опонента, поважати альтернативну думку;
- моделювати різні соціальні ситуації, збагачувати власний соціальний досвід через включення в різні життєві ситуації;
- будувати конструктивні відносини в групі, визначати своє місце в ній, уникати конфліктів або вирішувати їх, шукати компроміси, активно вступати й вести діалог, знаходити загальне рішення проблем;
- розвивати навички проектної діяльності, самостійної роботи, виконання творчих робіт для досягнення поставленої мети.

Перспективним напрямом дослідження засобів системи дистанційного навчання Moodle для управління самостійною роботою студентів може бути теоретичне обґрунтування й практична реалізація методики їх використання в змішаному навчанні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Cole J. Using Moodle : Teaching with the Popular Open Source Course Management System / J. Cole, H. Foster. – 2nd ed. – O'Reilly Media, Inc. – 282 p.

2. Moodle [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://moodle.org/.

3. Pedagogy [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://docs.moodle.org/27/en/Pedagogy#Repositories_and_Portfolios.

4. Rice W. Moodle E-Learning Course Development : A complete guide to successful learning using Moodle [Electronic resource] / W. Rice. – Packt Publishing. – 256 p. – URL : http://moodle.eibfs.ae/pluginfile.php/42/mod_resource/content/2/Moodle%202.0%20e-Learning%20Course%20Development.pdf

5. Андреев А. В. Практика электронного обучения с использованием Moodle / А. В. Андреев, С. В. Андреева, И. Б. Доценко. – Таганрог : Изд-во. ТТИ ЮФУ, 2008. – 146 с.

6. Андреев А. В. Новые педагогические технологии : система дистанционного обучения LMS Moodle / А. В. Андреев, С. В. Андреева, Т. А. Бокарева, И. Б. Доценко // Научно-методический журнал «Открытое и дистанционное образование». – 2006. – № 3 (23). – С. 5–7.

7. Анисимов А. М. Работа в системе дистанционного обучения Moodle : учебное пособие / А. М. Анисимов. – Харьков, ХНАГХ, 2009. – 292 с.

8. Биков В. Ю. Технологія створення дистанційного курсу : навчальний посібник / В. Ю. Биков, В. М. Кухаренко, Н. Г. Сиротенко, О. В. Рибалко, Ю. М. Богачков / за ред. В. Ю. Бикова та В. М. Кухаренка. – К. : Міленіум, 2008. – 324 с.

9. Бондар В. І. Дидактика : [підручн.] / В. І. Бондар. – К. :Либідь, 2005. – 262 с.

10. Гильмутдинов А. Х. Электронное образование на платформе Moodle : монография / А. Х. Гильмутдинов, Р. А. Ибрагимов, И. В. Цивильский. – Казань : Казан. гос. ун-т, 2009. – 186 с.

11. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття). – К. : Райдуга, 1994. – 61с.

12. Михайлова Н. В. Электронная обучающая среда Moodle как средство организации асинхронной самостоятельной работы студентов вуза : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Н. В. Михайлова. – Оренбург, 2012. – 25 с.

13. Олейникова О. Н. Модульные технологи : проектирование и разработка образовательных программ : учебное пособие / О. Н. Олейникова, А. А. Муравьева, Ю. Н. Коновалова, Е. В. Сартакова. –2-е изд., перераб. и доп. – М. : Альфа-М, ИНФРА-М, 2010. – 256 с.

14. Олійник Н. Ю. Комп'ютерний практикум : [навч. посіб.] / Н. Ю. Олійник, І. В. Зміївська. – Х. : ФОП Бровін О.В., 2013. – 212 с.

REFERENCES

1. Cole, J., Foster H. *Using Moodle: Teaching with the Popular Open Source Course Management System*. O'Reilly Media, Inc.

2. *Moodle*. Retrieved from https://moodle.org/.

3. *Pedagogy*. Retrieved from https://docs.moodle.org/27/en/Pedagogy#Repositories_and_Portfolios.

4. Rice, W. *Moodle E-Learning Course Development: A complete guide to successful learning using Moodle*. Retrieved from: http://moodle.eibfs.ae/pluginfile.php/42/mod_resource/content/2/Moodle%202.0%20e-Learning%20Course%20Development.pdf – Title screen (16.08.2016). [in America]

5. Andreev, A. V., Andreeva, S. V., Docenko, I. B. (2008). Praktika elektronnoho obucheniia s ispolzovaniem Moodle [Practice of e-learning using Moodle]. – Taganrog: Izd-vo. TTI YuFU. [in Russian].

6. Andreev, A. V., Andreeva, S. V., Bokareva, T. A., Docenko, I. B. (2006). Novye pedahohicheskie tekhnolohii: sistema distantsionnoho obucheniia LMS Moodle [New educational technology: distance learning system LMS Moodle]. *Nauchno-metodicheskii zhurnal "Otkrytoe i distantsionnoe obrazovanie", 3 (23)*, 5–7. [in Russian].

7. Anisimov, A. M. (2009). *Rabota v sisteme distantsionnoho obucheniia Moodle [Work in the system of remote training Moodle]*. Harkov, HNAGH. [in Ukrainian].

8. Bykov, V. Yu. Kukharenko, V. M., Syrotenko, N. H., Rybalko, O. V., Bohachkov, Yu. M. (2008). *Tekhnolohiia stvorennia dystantsiinoho kursu: Navchal'nyi posibnyk [Technology of creation of the distance learning course: study guide]*. K.: Milenium. [in Ukrainian].

9. Bondar, V. I. (2005). *Dydaktyka [Didactics]*. K.: Lybid'. [in Ukrainian].

10. Hilmutdinov, A. H., Ibrahimov, R. A., Tsivil'skiy, I. V. (2009). *Elektronnoe obrazovanie na platforme Moodle [Electronic education on the Moodle platform]*. – Kazan: Izd-vo Kazan. gos. un-ta. [in Russian].

11. *Derzhavna natsional'na prohrama "Osvita" (Ukraina XXI stolittia) [The state national program "Education" (Ukraine XXI century)]* (1994). K.: Raiduha. [in Ukrainian].

12. Mikhailova N. V. (2012). *Elektronnaia obuchajushhaja sreda Moodle kak sredstvo orhanizatsii asinkhronnoi samostoiatel'noi raboty studentov vuza [An electronic learning environment Moodle as a means of organizing asynchronous independent work of students]* (PhD thesis). Orenburg. [in Russian].

13. Oleinikova, O. N. Murav'eva, A. A., Konovalova, Ju. N., Sartakova, E. V. (2010). Modul'nye tekhnolohii: proektirovanie i razrabotka obrazovatel'nykh programme []. M.: Al'fa-M, INFRA-M. [in Russian].

14. Oliinyk, N. Yu., Zmiyivs'ka I. V. (2013). Komp'iuternyi praktykum [Computer workshop]. Kh.: FOP Brovin O. V. [in Ukrainian].

РЕЗЮМЕ

Железнякова Э., Змиевская И. Управление самостоятельной работой студентов в системе Moodle.

В статье рассматриваются теоретические аспекты исследования возможностей системы Moodle по управлению самостоятельной работой студентов в учебной среде. Описаны новые формы самостоятельной работы студентов согласно современным тенденциям развития современного образования Украины. Исследованы условия организации самостоятельной работы студентов высших учебных заведений для качественной подготовки специалистов. Оценено методическое значение применения Интернет-технологий для изучения и преподавания учебных дисциплин. Для активного использования системы Moodle и получения качественных знаний в процессе обучения необходимо, по нашему мнению, создать возможность эффективного восприятия информации, осмысления ее с целью практического применения.

Ключевые слова: *самостоятельная работа студентов, управление, учебная середа, дистанционное обучение, интерактивные элементы, система Moodle.*

SUMMARY

Zhelezniakova E., Zmievskaya I. Management of students' independent work in Moodle.

The article is devoted to the theoretical issues dealing with the analysis of capacities of a learning management system Moodle to manage the individual work of students in the learning environment.

The management of independent work of students is one of the major issues of higher education. It is closely associated with problems of motivation, building of personalized learning path, lifelong learning.

Management of independent work of students involves the influence of teachers, departments, dean's offices of the institution of individual and group independent cognitive activity of students.

The new forms of students' self-study according to the modern tendencies of the development of Ukraine have been outlined in this article.

There have been analyzed the conditions of scientific organization of students' self-study in the Universities and its impact on students' competencies.

The methodological outcome of IT programmes for learning and teaching various academic courses has been evaluated.

The system of Moodle has become the largest distribution in the world.

The functions of a student's self-study management can be fulfilled due to Moodle interactive capacities. It gives the possibility to edit a course permanently and makes the learning teaching process flexible and dynamic. It increases the pedagogical efficiency of Moodle as a means of on-line education in the process of constant development of IT sector.

On the basis of Moodle it is necessary to create a student-friendly environment for effective perception of theoretical knowledge and its practical implementation.

Theoretical grounds and practical implementation of Moodle methodology for blended learning can be considered as a perspective for further investigation.

An effective management of students' independent work when they are taught traditionally, on-line or by using blended learning facilitates the active participation of students in professional communication, promotes the development of their professional skills and propels their desire for lifelong learning.

Key words: *independent work of students, management, learning environment, distance learning, interactive elements, system Moodle.*

УДК 378.147:81'243

Ольга Ігнатенко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
orcid ID 0000-0002-4086-2516

ПИТАННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ВИКЛАДАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ЯК ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ (ПІСЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ) У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Завдання вищої школи полягає в підвищенні якості знань студентів, у їх підготовці до майбутньої професійної діяльності. Друга іноземна мова, у процесі навчання якої досягаються практичні, освітні, розвивальні й виховні цілі, також повинна зробити свій внесок у вирішення цього питання. Зміст навчання іноземним мовам був і є одним із найважливіших питань методики. Стаття присвячена проблемам викладання другої іноземної мови (німецької після першої англійської). За допомогою розгляду навчальної ситуації та наукових праць закордонних спеціалістів у цій сфері даються практичні поради викладачам для більш результативної організації навчальної діяльності студентів.

Ключові слова: *перша іноземна мова, друга іноземна мова, соціокультурний компонент, лінгвістичний досвід, лінгвістична компетенція, крос-культурне спілкування, триполярна конструкція.*

Постановка проблеми. Проблема організації навчального процесу, коли вивчаються дві іноземні мови, відома вже давно й потребує якнайшвидшого розв'язання на основі врахування рекомендацій спеціалістів із інших країн. Поняття «друга іноземна» означає, що учень вивчав раніше хоча б одну іноземну мову; при цьому хронологія вивчення німецької мови – як другої чи як третьої – не є суттєвою. Будь-яка чергова мова розбиратиметься як друга іноземна (далі 2ІМ).

На жаль, програми з 2ІМ мало відображають актуальну ситуацію, що склалась останніми роками. До того ж у деяких навчальних закладах використовуються матеріали для навчання першої іноземної мови (далі 1ІМ). Практика показує, що викладачі мало враховують специфіку 2ІМ і викладають її як 1ІМ. Вони недостатньо активізують знання студентів із 1ІМ (як лексико-граматичні, так і країнознавчі), у той час як це може суттєво полегшити оволодіння 2ІМ. Навчання 2ІМ дає студентам шанс використовувати знання граматичних конструкцій, загально навчальних умінь і навичок, лінгвістичний досвід, які вони мають із 1ІМ.

Аналіз актуальних досліджень. Процес оволодіння 2ІМ на мовних факультетах університетів має своєрідні риси, що виражаються в досить високому ступені володіння студентами 1ІМ. Під час навчання студенти опановують багато практичних і теоретичних лінгвістичних дисциплін у галузі даної мови. Досконале вивчення цих дисциплін забезпечує формування лінгвістичної компетенції з 1ІМ, результатом якої стає поява лінгвістичного мислення. Саме це є сприятливим фактором для успішного оволодіння 2ІМ.

Н. В. Баришніков зазначив, що лінгвістичний досвід характеризується синтезом знань, навичок і вмінь не тільки в рідній мові, але і в 1ІМ, має позитивний вплив на засвоєння 2ІМ, незважаючи на інтерферувальну дію 1ІМ, лінгвістичний досвід дозволяє швидко й свідомо оволодіти поняттями та термінами [2, 27]. Наявність такого досвіду не тільки полегшує оволодіння основними видами мовленнєвої діяльності, але й допомагає швидше засвоїти вміння крос-культурного спілкування на вищому рівні. Досить відомим є факт, що «чим більшою кількістю мов володіє кожен потенційний учасник процесу міжкультурного спілкування, тим легше відбувається його інтеграція в інтернаціональне товариство, розуміння особливостей культури й національного менталітету того чи іншого народу, тим простіше відбувається кооперація на світовому ринку праці і тим вище його шанс здобути гідне місце в житті» [5, 39]. Це надзвичайно важливо тепер, коли народи, мови, культури змішуються все частіше й дуже гостро стало питання виховання толерантності до інших культур, сприяння виникненню зацікавленості та шани до них, здолання в собі почуття дратівливості від надмірності, недостатності чи відмінності будь-яких культур [6, 9].

Засвоєння 2ІМ відбувається набагато легше першої тому, що знання та вміння, придбанні під час вивчення 1ІМ, використовуються під час вивчення 2ІМ. Під час навчання німецькій мові, як 2ІМ, треба закласти основи в межах теми, що вивчається, які необхідні студентам для участі в безпосередньому діалозі двох культур. Для цього треба пізнати культуру країни мови, що вивчається, її звичаї, традиції, історію та сучасне життя. **Мета даної статті** – дослідити й запропонувати ефективні засоби організації навчання 2ІМ у вищих навчальних закладах.

Методи дослідження. Під час роботи над статтею використовувалися загальнонаукові методи наукового спостереження, порівняння, аналізу та синтезу. Складовою частиною деяких методів був критичний аналіз літературних джерел. Також застосовувався метод вивчення й узагальнення позитивного досвіду роботи вчителів, використання якого може значно підвищити ефективність навчального процесу.

Виклад основного матеріалу. Є декілька корисних стратегій для навчання німецької мови. По-перше, занурення в мовленнєве середовище. Щоб це спрацювало, треба звернутися до цікавості, уяви й інтелектуальних умінь студентів. Зміст кожного заняття має бути значущим для них, щоб вони

захотіли пізнати та використати мову. Щоб досягти цього, німецька мова має звучати протягом всього заняття, навіть якщо студенти не розуміють слів, краще сказати, особливо якщо студенти не розуміють слів. Упровадження таких джерел, як пісні, фільми, рольові ігри, буде теж корисним. Святкування важливих культурних подій і традицій Німеччини створює відповідне культурне оточення та сприяє засвоєнню мови. Соціокультурний компонент під час навчання німецької мови має істотно важливе значення в розвиткові особистості тому, що виникає шанс не лише пізнати спадщину культури німецького народу, але й провести паралелі з культурним надбанням своєї країни, що допомагає формуванню загальної культури студента. Це потребує від студентів організації пошукової діяльності для того, щоб заповнити інформаційну прогалину, стимулює їх до пізнавальної активності й самостійного пошуку матеріалів. Залучення студентів до навчальної діяльності відбувається за допомогою рольових ігор, які дають можливість познайомитися з менталітетом німців та розвивають позитивну мотивацію вивчення німецької мови. Саме під час таких ігор студенти навчаються культурі спілкування: як привітатись, поздоровити рідних і знайомих, як зробити покупки, правильно сервірувати стіл тощо. Використання під час навчального процесу країнознавчої інформації, засвоєння реалій німецького життя, порівняння української та німецької дійсності з різних сфер життя: культури, мистецтва тощо сприяє пізнавальній активності студентів, розширенню їх комунікативної можливості, допомагає створенню позитивної мотивації на заняттях.

Взагалі, вивчення 2ІМ дозволяє глибше зрозуміти ідею створення механізмів загальноєвропейської інтеграції, загальне прагнення різних народів діяти спільно в розв’язанні актуальних проблем.

Розвиток у студентів спроможності до крос-культурного спілкування, тобто до відповідної взаємної згоди двох та більше учасників акту комунікації, які належать до різних етнічних культур, робить актуальним звертання до низки особистісних параметрів тих, хто навчаються. Під час оволодіння 2ІМ необхідно навчити студентів будувати замість біполярного ланцюга «початкова культура – перша іноземна культура», триполярну конструкцію [4, 70].

Обираючи підручник з 2ІМ, викладачі зупиняють свою увагу, як правило, на тих матеріалах, де з їх точки зору найбільш повно й доступно представлена граматика, викладені факти з історії та географії. Але, якщо ставити своєю метою організацію сучасного комунікативного процесу навчання, то при придбанні навчального посібника слід звернути увагу на такі критерії:

1. наскільки підручник дозволяє активізувати лінгвістичний досвід студента, який він має з 1ІМ;

2. наскільки подані навчальні матеріали стимулюють інтерес до вивчення нової мови та культури;

3. чи відповідають вони соціальному досвіду студента та його міжкультурним умінням, отриманим під час оволодіння 1ІМ;

4. чи є в цьому підручнику достатньо різноманітних текстів, завдань і вправ для проведення прямого бі- та триполярного порівняння мов і культур.

У підручнику німецької мови С. А. Воліної ми також знаходимо методичні рекомендації та системи вправ зі збагачення словникового запасу студентів факультетів іноземних мов, які вивчають німецьку як 2ІМ. Підручник розраховано на три роки навчання. Після введення та первинного закріплення нової лексики автори пропонують вправи для активізації лексичного матеріалу за допомогою питально-відповідної роботи з текстом. Методично вигідно вести активізацію фронтально – вся група задає питання одному студентові, який бере на себе роль персонажу або знавця запитання [3, 5]. Домашні завдання типу «Доберіть та організуйте словник за наступними підтемами..» допомагає залучати до переказу тексту, крім нового, вже відомий лексичний матеріал, а також частково підготуватися до вільного висловлювання в аудиторії за окремими розділами загальної теми (наприклад, завдання «Висловіть свою точку зору…», «Дайте інтерв'ю…» тощо). У підручнику також ураховано можливість індивідуалізувати роботу студентів у таких типах вправ: «Завершити висловлювання» (з опорою та без опори), «Побудувати діалоги» (пропонується до п'яти варіантів), «Написати твір на тему» (пропонується до трьох варіантів), «Підібрати та розподілити лексичний матеріал» (з метою його подальшого використання у висловлюваннях за однією з мікротем).

Зараз практично немає підручників, які враховували б той факт, що німецька мова вивчається після англійської, тому вчителеві потрібно самостійно розробляти відповідні завдання і вправи. Для цього він може використовувати вправи, які є в підручниках, але в той самий час доповнювати їх таким чином, щоб учням необхідно було використати свої знання англійської мови.

Взагалі, не слід обмежуватися лише підручниками. Викладачі, як творчі особистості, повинні використовувати безліч матеріалів. Оскільки Інтернет зараз є досить сучасним ресурсом і дає доступ до німецьких джерел та новин, чому б не скористатися «натуральним» мовним матеріалом, наприклад, аутентичним відео, створеним носієм або для носіїв мови. На практичних заняттях можна використовувати казки, ситуативні картинки з німецькомовних джерел, що дають змогу студентам фантазувати й більш активно використовувати лексичний матеріал. Як казки здатні викликати

фантазію, так прислів'я дають поштовх до порівняння. У роботі зі студентами частим є звертання до прислів'їв та віршів. Вони повинні використовуватися не лише як фонетичні вправи, а й давати стимул для пошуків аналогій у рідній мові. Дуже корисною є практика домашнього читання, бо це є одним із джерел формування рецептивного лексичного запасу. Розробки з домашнього читання мають вміщувати одиниці рецептивного мінімуму, які підлягають засвоєнню, а також необхідні вправи для їх активізації. Готуючи роботу над текстом, викладачеві треба спочатку встановити, які лексичні одиниці, сполучення й речення можуть бути важкими для розуміння студентам. Багатозначність окремих слів, нечасто вживані конструкції, гумор, коли слова набувають специфічного стилістичного значення, інші фактори стають джерелами помилок.

Останнім часом деякі викладачі вищих навчальних закладів використовують метод домашніх тренувальних он-лайн тестів для студентів із пройденого матеріалу. Те, що вивчалося протягом заняття, закріплюється учнями вдома за допомогою комп'ютерних тестів, які складаються з сотень питань лексичного або граматичного характеру. Наступного разу студенти вже рандомізовано виконують ці тести в аудиторії. З одного боку, студент за допомогою сучасних засобів засвоює матеріал і перевіряє себе, йому подобається працювати з Інтернет-ресурсами. З іншого боку, не відвідавши заняття та не опрацювавши матеріал, людина не зможе пройти ті тести. З боку викладача застосовується постійний контроль засвоєння знань учнів, але це ще й кропітка праця зі створення подібних завдань.

Закордонні філологи жваво дискутують з питання сучасних підходів до викладання іноземних мов. Важко знайти один підручник або один метод, який би був підходящим. Деякі вчені вважають, що основою оволодіння німецькою мовою як 2IM є, у першу чергу, соціокультурні компоненти: проблеми історії, права, політики та економіки на основі схожості й відмінностей німецької та англійської мов. Результатом такого підходу в навчанні є розвиток навичок та вмінь студентів правильно аналізувати та інтерпретувати взаємозв'язки між різними культурами.

Інші додержуються думки, що основою навчання німецькій мові як 2IM має бути, перш за все, схожість між цими мовами: взаємний вплив культур і мов, мовленнєві запозичення, граматичні структури. Зустріч із німецькою мовою повинна мати обов'язковий «соціальний інтеркультурний аспект», який пізніше може бути використаний у майбутній професійній діяльності.

Деякі науковці вважають, що основою навчання іноземним мовам є, у першу чергу, засвоєння граматики, щоб студенти не лише знали іноземну мову, але й могли грамотно користуватися нею. Таким чином, граматика і

комунікація, які розвивають мовленнєві можливості студентів, розглядаються як головні компоненти.

Є категорія вчених, які, навпаки, додержуються думки, що викладання німецької мови як 2ІМ повинно будуватися на контрастах з іншими мовами. При цьому головний акцент приділяється «важким моментам»: граматика, морфологія, синтаксис, що добре простежується під час порівняння з англійськими текстами. Прихильники цієї думки підкреслюють, що відмінне засвоєння граматики та лексики німецької мови не буде успішним без зовнішньої та внутрішньої мотивації того, кого навчають.

Усе сказане вище говорить про те, що для вивчення 2ІМ потрібна специфічна програма та підручники, які б дали змогу студентам більш інтенсивно засвоювати мовний і мовленнєвий матеріал, ніж під час вивчення 1ІМ. Необхідно враховувати психологічні фактори, які позитивно впливають на вивчення 2ІМ: вербальне мислення, пам'ять, мовленнєвий і лінгвістичний досвід студентів. Необхідна спеціальна організація діяльності тих, кого навчають, спрямована на встановлення схожих і відмінних рис із тим, що вже відомо з минулого досвіду й може виявити інтерферувальний вплив [7, 85].

Особливої уваги потребує аспект інтерференції та трансференції іноземної мови, причому як рідної, так і 1ІМ. Наприкінці минулого століття в німецькій методичній літературі з'явилися статті, які застережували від контактування різних мов. Було виявлено, що на уроках французької мови, яка була для німецьких дітей 2ІМ після англійської як 1ІМ, не тільки німецька мова негативно впливала на навчальний процес, а й англійська часто з'являлась у мовленні учнів і зумовлювала хибні висловлювання французькою мовою.

З'явилася гіпотеза, що взаємний вплив двох іноземних мов матиме тільки погані результати. Тому радили відділяти іноземні мови, які вивчалися водночас, у методиці викладання й навіть у розкладі занять, щоб вони не змішувались у свідомості студентів. Але іноземні мови тісно пов'язані між собою в усвідомленні тих, хто навчається. Це торкається як структурних знань рідної мови та 1ІМ, так і набутих знань під час вивчення іноземних мов.

Останніми роками все більше вчених пересвідчуються в думці, що контактування двох мов викликає не тільки екстра безладдя та помилки, а й бажані, потрібні результати. Маються на увазі знання, набуті з вивчення 1ІМ, які дають поштовх розвиткові продуктивних та рецептивних умінь під час вивчення 2ІМ, і не тільки коли відбувається перенесення значення слів (напр. англ. house – нім. Haus), що робить набагато легшим семантизацію лексики. Особливо в сфері опанування лексичного матеріалу, який належить до поширеної лексики щоденного вжитку, треба звернути увагу учнів на те, що багато слів у німецькій мові можна зрозуміти з контексту, якщо використати знання англійської мови.

Значущим є те, що між 1ІМ та наступними можна провести паралелі або ж прослідити, що є відмінним, як контраст для ліпшого унаочнення. Під час вивчення 2ІМ переклад теж має інше значення: студент робить його для того, щоб усвідомити, унаочнити, виділити, а не просто перекласти.

Для більш ефективного засвоєння німецької мови після англійської треба враховувати такі засади під час формування завдань та вправ.

1. Англійська та німецька мови є рідними з багатьох поглядів. Перш за все, це можна простежити в лексиці. На початковому етапі навчання помітно багато подібностей і є безумовна єдність між німецькою та англійською мовами. Крім того, є чимало міжнародних слів, які походять із грецької або латинської мов, які зустрічаються в обох мовах, проте несхожі в написанні та вимові. Проте і в інтонації, вимові, граматиці та правопису використовується подібність для вивчення німецької мови після англійської.

2. Треба зважити на те, що здебільшого дорослі вивчають 2ІМ, для них є своєрідна стратегія навчання. Коли людина свідомо вивчає іноземну мову, то вона бере активну участь у процесі навчання: аналізує, міркує, порівнює, виявляє регулярність, логічність, висуває гіпотези й обговорює результати. Факт свідомого вивчення 2ІМ треба враховувати під час викладання. Студенти більш відповідальні в процесі навчання, що сприяє ефективному застосуванню інтерактивних форм роботи на заняттях. Маючи досвід вивчення 1ІМ вони аналізують, як загалом вивчається іноземна мова, розробляють особисту стратегію запам’ятовування словникового запасу, яким вони користуються для вивчення 2ІМ.

3. Для вивчення 2ІМ, зазвичай, дається менше часу, ніж для першої. Отже, темп заняття повинен бути достатньо високим: більше навчального матеріалу за урок, швидша робота із вправами та коротші пояснення. Порівняння й обговорення мовних явищ, подібних в обох мовах, є дуже доречними в такій ситуації.

4. На заняттях з 1ІМ студенти вже пізнали можливі форми вправ та мають безсумнівний досвід, який можна застосувати та ще й збагатити для вивчення 2ІМ. Тому викладачеві німецької мови важливо знати, які методи навчання та форми використовуються на уроках англійської мови.

5. Порівняння й обговорення спільностей та відмінностей, мета яких – установити зв’язки не тільки між 1ІМ та 2ІМ, але й рідною мовою, має бути орієнтиром для розроблення вправ та завдань.

6. У психологічному плані відбувається взаємодія навичок, коли раніше набуті навички впливають на утворення нових [1, 304]. Свідоме використання придбаних знань із англійської мови під час вивчення німецької є не що інше, як розуміння нового елемента німецької мови: слова або структури речення, застосовуючи досвід розпізнання належного явища в англійській. Коли ми читаємо, то розпізнаємо набагато більше понять як у рідній, так і в іноземній мовах, ніж коли ми вимовляємо ці

поняття, маючи активний та пасивний лексичний запас. Наукові праці з психології запам'ятовування вказують на те, що краще можна запам'ятати нове лише тоді, коли це можна поєднати з уже відомим у нашій свідомості. Тому, неефективно поповнювати словниковий запас, зазубрюючи окремі слова без контексту.

Ми знаходимо два списки слів, складених Б. Гуфейзен, подібних у німецькій та в англійській мовах, які студенти розуміють [8, 52–53]. Треба їх застосовувати для інтенсивного поповнення лексичного запасу: в алфавітному порядку перелічуються пари слів, значення яких в англійській та німецькій мовах однакові або схожі, та слова, систематизовані за загальними (наприклад, простір, час, якість) або специфічними (наприклад, теми – навколишній світ, покупки, робота, проживання, вільний час, навчання, здоров'я, хвороби) поняттями. На початковому етапі для вивчення лексики в обох групах упорядковується простий повсякденний досвід із рідної мови та перенесений у 1ІМ. Цю систему можна застосовувати і для запам'ятовування німецьких слів. Треба поєднати у свідомості студентів ті слова, які торкаються простих областей спілкування в усіх мовах, і таким чином їх можна найліпше пригадувати, активізувати та зберігати в пам'яті. Формуючи подібні контексти для загального словникового запасу англійської та німецької мов, можна застосувати різноманітні способи запам'ятовування.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Соціокультурний компонент під час навчання німецької мови має суттєву роль, тому що сприяє пізнавальній активності студентів, розширенню їх комунікативної можливості, допомагає створенню позитивної мотивації на заняттях.

Під час оволодіння 2ІМ необхідно навчити студентів будувати триполярний мовний та культурний ланцюг, використовуючи контрастивний підхід. Необхідна спеціальна організація діяльності тих, кого навчають, спрямована на встановлення схожих і відмінних рис із тим, що вже відомо з минулого досвіду й може виявити інтерферувальний вплив. Якщо нема міцного рівня знань, умінь та навичок в 1ІМ, то слід порівнювати 2ІМ тільки з рідною.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баграмова Н. В. Лингво-методические основы обучения лексической стороне устной речи на английском языке как втором иностранном в педагогическом вузе : дис. док. пед. наук / Н. В. Баграмова. – СПб., 1993. – 504 с.

2. Барышников Н. В. Французский как второй иностранный язык в средней школе и особенности его преподавания / Н. В. Барышников // Иностранные языки в школе. – 1998. – № 5. – С. 27.

3. Волина С. А. Учебник немецкого языка для второго года обучения : для институтов и факультетов иностранных языков / С. А. Волина. – М. : Высшая школа, 1990. – 303 с.

4. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам : пособие для учителя / Н. Д. Гальскова. – М. : АРКТИ-ГЛОССА, 2000. – 192 с.

5. Гальскова Н. Д. Новый УМК по немецкому языку / Н. Д. Гальскова, Л. Н. Яковлева // Иностранные языки в школе. – 1998. – № 1. – С. 39.

6. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация : учебное пособие / С. Г. Тер-Минасова. – М. : Слово, 2000. – 259 с.

7. Щербакова М. В. Особенности обучения второму иностранному языку студентов языковых факультетов / М. В. Щербакова // Вестник ВГУ. Серия лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2003. – № 2. – С. 85–88.

8. Hufeisen Britta. Englisch im Unterricht Deutsch als Fremdsprache / Britta Hufeisen. – Stuttgart : Klett Edition Deutsch, 1994. – 89 s.

REFERENCES

1. Bagramova, N. V. (1993). *Lingvo-metodicheskie osnovy obucheniia leksicheskoi storone ustnoi rechi na angliiskom yazyke kak vtorom inostrannom v pedahohicheskom vuze [Lingvo-methodological basis of teaching oral speech vocabulary in English as the second foreign language in pedagogical higher educational establishment]*. Saint Petersburg.

2. Baryshnikov, N. V. (1998). Francuzskii kak vtoroi inostrannyi yazyk v srednei shkole i osobennosti eho prepodavaniia [French as a second foreign language in secondary school and peculiarities of its teaching]. *Foreign languages in school, 5,* 27.

3. Volina, S. A. (1990). *Uchebnik nemetskogo yazyka dlia vtoroho hoda obucheniia: dlia institutov i fakul'tetov inostrannykh yazykov [Textbook in German for the second year: for institutes and faculties of foreign languages]*. Moscow: Higher School.

4. Gal'skova, N. D. (2000). *Sovremennaia metodika obucheniia inostrannym yazykam. Posobie dlia uchitelia [Modern methods of teaching foreign languages. Teacher's book]*. Moscow: ARKTI-GLOSSA.

5. Gal'skova, N. D., Jakovleva, L. N. (1998). Novyi UMK po nemetskomu yazyku [New training and methodology complex in German]. *Foreign languages in school, 1,* 39.

6. Ter-Minasova, S. G. (2000). *Yazyk i mezhkul'turnaia kommunikaciia. Uchebnoe posobie [Language and intercultural communication. School book]*. Moscow: Word.

7. Shherbakova, M. V. (2003). Osobennosti obucheniia vtoromu inostrannomu yazyku studentov yazykovykh fakul'tetov [Pecularities of teaching the second foreign language of students of language faculties]. *Bulletin of VSU. Series linguistics and intercultural communication, 2,* 85–88.

8. Hufeisen, B. (1994). *Englisch im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart : Klett Edition Deutsch.

РЕЗЮМЕ

Игнатенко О. Вопросы эффективности преподавания немецкого языка как второго иностранного (после английского) в высших учебных заведениях.

Задача высшей школы состоит в повышении качества знаний студентов, в их подготовке к будущей профессиональной деятельности. Второй иностранный язык, в процессе обучения которому достигаются практические, образовательные, развивающие и воспитательные цели, также должен сделать свой вклад в решение этого вопроса. Содержание обучения иностранным языкам было и остается одним из самых важных вопросов методики. Статья посвящена проблемам преподавания второго иностранного языка (немецкого после второго английского). С помощью рассмотрения учебной ситуации и научных трудов иностранных специалистов в этой сфере даются практические советы преподавателям для более результативной организации учебной деятельности студентов.

Ключевые слова: *первый иностранный язык, второй иностранный язык, социокультурный компонент, лингвистический опыт, лингвистическая компетенция, крос-культурное общение, триполярная конструкция.*

SUMMARY

Ignatenko O. Questions of effectiveness of teaching german as the second foreign language (after english) in higher educational establishments.

The task of higher school is to increase the quality of students' knowledge, to get them ready for their professional activity. The second foreign language, in the process of studying of which practical, educational and developing aims are achieved, must also contribute to this task solution. The problem of the content of learning foreign languages was and still remains one of the most significant problems in methodology. The article is dedicated to the questions of teaching German as the second foreign language (after English). On the basis of the analysis of academic situation and researches of foreign specialists in this sphere there are given some practical pieces of advice to teachers for more effective organizing students' learning activity.

Learning the second foreign language is much easier than the first one because the knowledge and skills acquired while learning the first language can be used while learning the second one. Socio cultural component enables students to compare cultural heritage of Germans and Ukrainians and helps create positive motivation at the lessons. Some scholars consider that the basis of teaching German as the second foreign language is the similarity between English and German. Others consider grammar as the basis of teaching the language. So, both grammar and communication are chief components. Though repetitive grammar-translation methods are not regarded any more as the only way to learn. Today, task-based approaches are widespread in Europe, emphasizing communication and the practical uses of the language. People learn better when they struggle to communicate. So, it must be the core of the kind of methodology. Some scientists think that the contrast between languages is also significant. The aspect of interference and transference needs much attention. The assignments and exercises for learning German as the second language must be worked out on the basis of the similarity with English in such aspects as vocabulary, spelling, pronunciation, intonation and grammar. Besides, it becomes easier and more effective to teach the language to students who are more aware of the process of learning. As less academic time is given to the second language, the tempo of the lessons must be quicker. Psychologically, the skills earlier acquired in English influence the creation and understanding of the new elements in German. While learning the second foreign language students must be taught to build three polar language and cultural chain using contrastive approach.

Key words: *first foreign language, second foreign language, socio-cultural component, linguistic experience, linguistic competence, intercultural communication, three polar construction.*

УДК 378.14:811.161.1'246.2

Ирина Пахненко
Сумской государственный педагогический
университет имени А. С. Макаренко
orcid iD 0000-0002-5880-703X

ЗНАНИЯ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ТЕКСТА АКАДЕМИЧЕСКОЙ ЛЕКЦИИ КАК БАЗА ДЛЯ ОСМЫСЛЕНИЯ МЕХАНИЗМОВ ЕГО ПРОДУЦИРОВАНИЯ

В статье на материале лингвистических и лингвометодических дисциплин определена специфика категориальных признаков лекторского научно-учебного текста: категорий информативности, целостности, континуума, когезии, коммуникативности, интеграции; приведены средства реализации этих категорий.

Охарактеризованы такие особенности текста академической лекции, как полилогичность и диалогическая природа. Сделан вывод о том, что знания об особенностях лекторских речевых партий могут стать базой для осмысления механизмов их порождения.

Ключевые слова: *текст академической лекции, категории информативности, целостности, континуума, когезии, коммуникативности, интеграции, полилогичность, диалогическая природа.*

Постановка проблемы и анализ актуальных исследований. Важное место в системе подготовки будущего преподавателя вуза занимает методика формирования профессионально ориентированных речевых умений. В этом контексте актуальным является вопрос о жанрах «университетского педагогического дискурса». Несмотря на разные критерии и подходы к определению объема жанров, типичных для речевой деятельности преподавателя (Г. В. Димова [4], А. Р. Габидуллина [2], В. Д. Калинина [5], В. Н. Мещеряков [6] и др.), основным сегментом преподавательской речи признаются лекторские научно-учебные тексты. Однако в современных условиях реформирования вузовского образования, в том числе и лингвистического, все чаще поднимается вопрос об изменении статуса академической лекции в системе профессиональной подготовки специалиста. Проблему «сохранения» значимости вузовской лекции сегодня исследователи «связывают прежде всего с лектором, его опытом текстообразования, стремлением к самовыражению, что проявляется в индивидуальном стиле преподавания» [8, 55].

Практика показывает, что магистранты, будущие преподаватели лингвистических и лингвометодических дисциплин, испытывают определенные трудности в построении и текстовом оформлении академической лекции. Освоение этого сегмента профессиональной речевой подготовки возможно только в контексте знаний об особенностях текста современной научно-учебной лекции, которые определяются новейшими достижениями в области лингвистики текста, коммуникативной лингвистики, педагогического дискурса и т.д.

Цель статьи состоит в описании специфики лекторского научно-учебного текста (на материале лингвистических и лингвометодических дисциплин).

Для реализации поставленной цели использовались следующие **методы исследования:** теоретический анализ литературы по теме, наблюдение над речевой деятельностью преподавателей-лекторов, анализ лекторских речевых партий, метод качественной обработки данных, описательный метод.

Изложение основного материала. Важнейшим признаком текста академической лекции является информативность, которая определяется логичностью, объективностью, точностью, доказательностью изложения,

терминологической насыщенностью. Поэтому информативность научно-учебной лекции получает отражение в двух видах информации – содержательно-фактуальной («информации о проблеме, предмете речи, истории вопроса, исследователях проблемы и т.д.» [7, 42–43]) и тематической («информации о совокупном единстве тем и подтем, объединяющих фактуальную информацию» [7, 43]). В таких лекциях, как правило, отсутствует содержательно-подтекстовая информация, характеризующаяся неопределенностью и размытостью, допускающая неоднозначное толкование.

Целостность текста академической лекции – тематическая, композиционная и структурная исчерпанность – достигается:

- наличием в нем конструкций, «требующих детализации и позволяющих читателю или слушателю определить темы и подтемы текста» [7, 62]; такими конструкциями в тексте лекции являются пункты плана;
- внутренней организацией, смысловым единством, т.е. четко выраженными отношениями между главной темой и ее подтемами, на основе чего студент может «предугадать» ход мысли преподавателя-лектора как на уровне текста в целом, так и на уровне отдельных вопросов лекции; например, после формулы «В основу классификации … положены различные критерии» студент должен «сообразить», что далее будет представлена мультипликативная (многоаспектная) классификация анализируемого явления; опоры типа «… делятся на такие группы: …», «… подразделяются на: …» настраивают студента-коммуниканта на последовательное выделение и характеристику классификационных разрядов и т.д.;
- наличием переходов между завершенными частями лекции (вопросами плана).

Своеобразное воплощение в научно-учебных текстах получает и категория континуума, которая, как отмечает И. Р. Гальперин, непосредственно связана с понятием времени и пространства [3, 87]. В них континуум времени и пространства представлен слабо (исключение составляют те сегменты лекций, где речь идет о становлении и развитии того или иного вопроса в истории языкознания или лингвометодики), информация же развертывается в логической перспективе разными способами:

- дедуктивным (от общих закономерностей к частным случаям, конкретизации обобщений);
- индуктивным (от частных, конкретных явлений, фактов к общему выводу, обобщениям, закономерностям);
- традуктивным (от причин к следствию, от известного к неизвестному, от сходного к различному и др.), при котором «посылки и заключения являются суждениями одинаковой общности» [9, 657];

– проблемным (от постановки проблемы к ее решению).

Континуум научно-учебной лекции обеспечивается особыми видами связи – когезией:

– традиционно-грамматическими средствами – союзами, союзными словами, предлогами, наречиями (потому, потому что, поэтому, так как, в связи с этим, напротив, кроме того и др.);
– логическими – словесными формулами (во-первых, во-вторых; первая группа, вторая группа; последний блок), которые в конспектах студентов могут трансформироваться в графические – буквенные (а), б), в) …) и цифровые (1), 2), 3) …);
– композиционно-структурными средствами связи между фрагментами лекции, своеобразие которых состоит в том, что они служат не столько связыванию частей текста в единое целое, сколько актуализации того, что один предмет речи (одно действие) сменяется другим («А теперь обратимся к …», «Проверим наш вывод, сверяясь с таблицей …», «Охарактеризуем каждый из выделенных классов …»).

Особенностью категории связности научно-учебной лекции является и большой объем ретроспекций («Давайте вернемся еще раз к нашему предположению о том, что …», «Напомню вам еще раз …»).

Специфично в анализируемых текстах и содержание категории коммуникативности. Тексты научно-учебных лекций намеренно коммуникативны. В них можно выделить следующие типы коммуникативно ориентированных речений:

– фрагменты речевых партий, упреждающие вопросы («Очевидно, некоторые из вас уже подумали, почему же …», «Но в таком случае, спросите вы, …», «Предвижу ваш вопрос …»);
– фрагменты речевых партий, упреждающие неправильный ход мысли («Но здесь нужно быть осторожными: когда мы говорим, что ..., то имеем в виду …», «Но не торопитесь с выводами: …»);
– фрагменты речевых партий, поощряющие инициативу, опережение хода мысли («Молодцы! Вы меня опередили: действительно, здесь есть существенные различия …», «Спасибо за подсказку: она оказалась правильной и очень точной»);
– отступления различного рода («В связи с этим мне вспомнился эпизод, который …», «Это напомнило высказывание …»), использующиеся с целью психологической разгрузки аудитории и реализации в учебном процессе воспитательных задач – воспитание интереса к предмету, культурологическое, эстетическое, нравственное, патриотическое воспитание (В. М. Нагаев эти отступления называет «моментами разрядки», М. Б. Успенский – «отступлениями по поводу»);

- маркеры совместности («*Обратимся* теперь к …», «*Зададимся* вопросом …», «*Давайте попытаемся вместе* ответить на этот вопрос»).

Как и в случае с категорией связности, говоря о коммуникативности текстов лекций, следует иметь в виду, что средства ориентации на студента-коммуниканта в речевых партиях преподавателя не просто высокочастотны, а обязательны.

Своеобразно в научно-учебных лекциях реализуется и категория интеграции, проявляющаяся в формах подчинения одних частей текста другим и всех частей – теме лекции. К средствам интеграции в этом случае относятся:

- упреждение изложения материала лекции записью ее тематического содержания в виде плана;
- промежуточные обобщения, включающие также различные формы проспекций и ретроспекций («Сделаем промежуточные выводы …», «Таковы общие положения о …, подробнее об этом будем говорить далее», «Итак, первый вывод, к которому мы пришли, это …»);
- логическое структурирование содержания предстоящего вопроса в виде графической схемы; например, графическая схема вопроса «Базовые понятия лексической деривации как раздела словообразования» в рамках лекции на тему «Лексическая деривация» может выглядеть так:

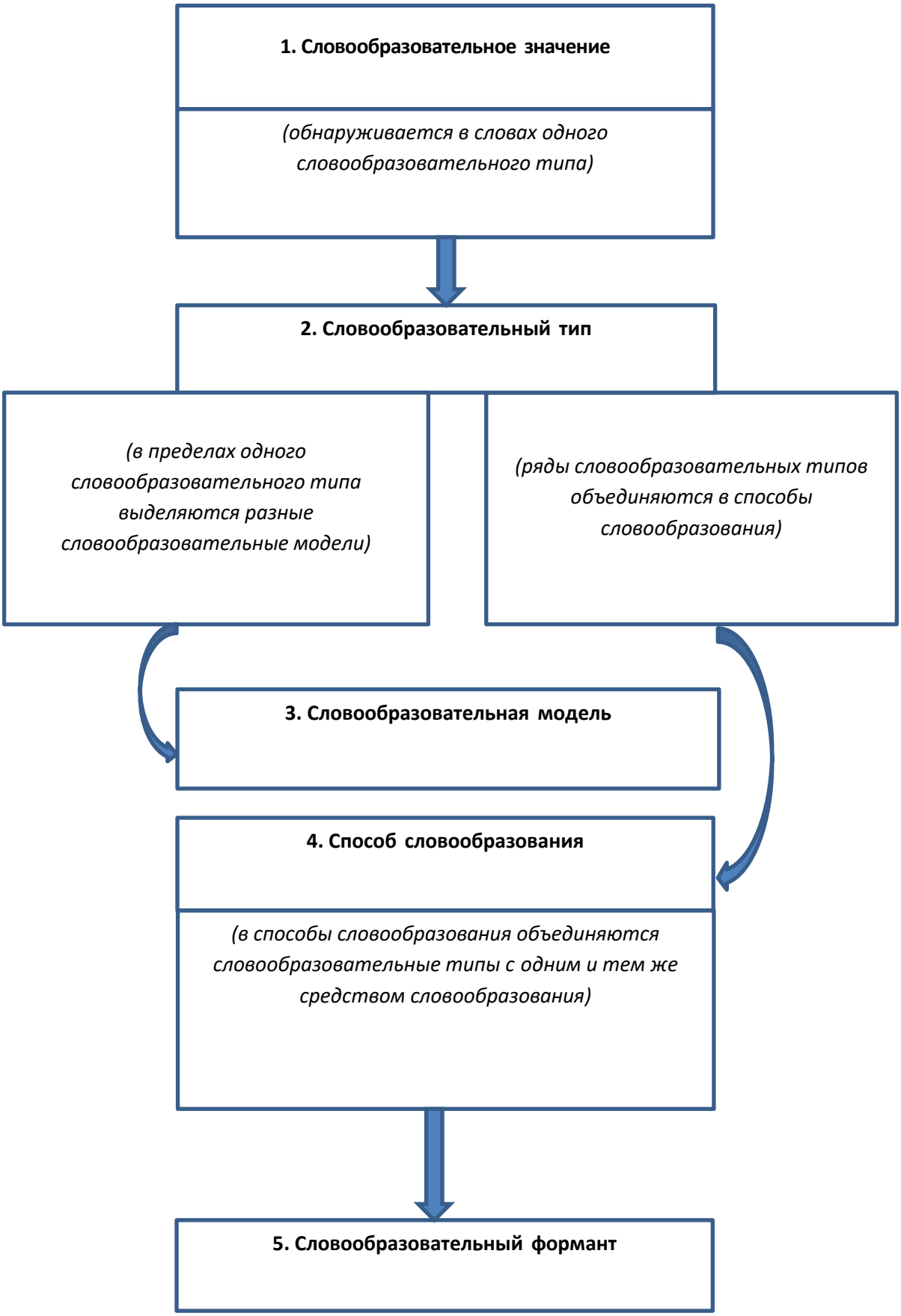
Подобного рода схемы могут также сопровождать или подытоживать изложение вопроса.

Таким образом, в содержании текста лекции оказываются равноправными вербальные и символические средства интеграции.

Академической лекции свойственна полилогичность, указывающая на то, что «каждый научный текст продуцируется в контексте уже достигнутого в науке» [7, 109]. Средствами оформления этого контекста служат:

- предлагаемый студентам в начале лекции список научных источников по теме (желательно с кратким комментарием каждого);
- ссылки на работы ученых по ходу изложения основных вопросов лекции;
- цитирование упомянутых работ;
- анализ различных точек зрения исследователей по той или иной проблеме;
- изложение истории вопроса.

Базовые понятия лексической деривации



Отличительной особенностью академической лекции является ее диалогическая природа, из которой следует, что в процессе создания текста лекции происходит диалогизация знаний – соотнесение знаний друг с другом: соотнесение «старых» (уже имеющихся в информационном запасе студентов) и «новых» знаний. При этом «старое знание не отрицается: оно обогащается, наполняется дополнительными смыслами» [1, 30] («Чтобы осознать отношения между морфемой и морфом, вспомните, как соотносятся фонема и звук», «Прежде чем говорить о типах склонения прилагательных, давайте вспомним, на чем базируется система склонения имен существительных»; «Разноспрягаемые глаголы. Почему они так называются? Обратимся к уже известному вам понятию «разносклоняемые существительные»).

Выводы и перспективы дальнейших научных исследований. Представленный анализ лекторских речевых партий в статике является базой для осмысления деятельностных программ, лежащих в основе конструирования этих текстов (динамика). Механизмы порождения научно-учебных текстов, а также методика обучения будущих преподавателей их конструированию могут стать предметом дальнейшего обсуждения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Габидуллина А. Р. «Диалог текстов» в школьном учебнике // Русский язык, литература, культура в школе и вузе. – 2008. – № 6. – С. 29–38.

2. Габидуллина А. Р. Педагогический дискурс как объект исследований / А. Р. Габидуллина // Русский язык, литература, культура в школе и вузе. – 2009. – № 4. – С. 48–60.

3. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин ; Институт языкознания АН СССР ; [отв. ред. Г. В. Степанов]. – М. : Наука, 1981. – 139 с.

4. Димова Г. В. Основные стратегии французского университетского педагогического дискурса : дис. на соискание уч. ст. канд. филол. Наук : спец. 10.02.05 «Романские языки» / Г. В. Димова. – Иркутск, 2004. – 343 с.

5. Калинина В. Д. Учебный дискурс в речевой процессуальности учебной коммуникации (психолингвистическая модель) : автореф. дис. на соискание уч. ст. канд. филол. наук : спец. 10.02.19 «Теория языка» / В. Д. Калинина. – Ульяновск, 2002. – 23 с.

6. Основы школьного речеведения : методическое пособие : в 2 ч. / [В. Н. Мещеряков, Л. И. Дергун, М. С. Казанджиева и др. ; под ред. проф. Т. А. Ладыженской]. – М. ; Тольятти : Институт общего среднего образования РАО, Тольяттинский государственный университет, 2004. – Ч. 1. – 191 с.

7. Основы школьного речеведения : методическое пособие : в 2 ч. / [В. Н. Мещеряков, Л. И. Дергун, М. С. Казанджиева и др. ; под ред. проф. Т. А. Ладыженской]. – М. ; Тольятти : Институт общего среднего образования РАО, Тольяттинский государственный университет, 2004. – Ч. 2. – 266 с.

8. Семеног О. М. Методика викладання української мови у вищих навчальних закладах : навчальний посібник / О. М. Семеног, Н. П. Дейниченко. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2012. – 216 с.

9. Словарь иностранных слов : около 10 000 слов / [сост. канд. филол. наук Т. Ю. Уша]. – СПб. : Виктория плюс, 2008. – 816 с.

REFERENCES

1. Habidullina, A. R. (2008). “Dialoh tekstov v shkol’nom uchebnike” [“Dialogue of texts” in a school textbook”]. *Russkii yazyk, literature, kultura v shkole i vuze, 6*, 29–38.

2. Habidullina, A. R. (2009). Pedahohicheskii diskurs kak ob’ekt issledovanii [The pedagogic discourse as the object of research]. *Russkii yazyk, literature, kultura v shkole i vuze, 4*, 48–60.

3. Hal’perin, I. R. (1981). *Tekst kak ob’ekt linhvisticheskoho issledovaniia [Text as an object of linguistic research]*. M. : Nauka.

4. Dimova, H. V. (2004) *Osnovnye stratehii frantsuzskoho universitetskoho pedahohicheskoho diskursa [The main strategies of the French University pedagogical discourse]* (PhD thesis). Irkutsk.

5. Kalinina, V. D. (2002). *Uchebnyi diskurs v rechevoi protsessual’nosti uchebnoi kommunikatsii (psikholinhvisticheskaia model) [Academic discourse in speech communication procedural training (psycholinguistic model)]* (PhD thesis). Ul’ianovsk.

6. Meshcheriakov, V. N., Derhun, L. I., Kazandzhyeva, M. S. (2004). *Osnovy shkol’noho rechevedeniia: metodicheskoe posobie (Ch. 1) [Fundamentals of school speech study: textbook]*. M.; Tol’iatti: Institut obshcheho sredneho obrazovaniia RAO.

7. Meshcheriakov, V. N., Derhun, L. I., Kazandzhyeva, M. S. (2004). *Osnovy shkol’noho rechevedeniia: metodicheskoe posobie (Ch. 2) [Fundamentals of school speech study: textbook]*. M.; Tol’iatti: Institut obshcheho sredneho obrazovaniia RAO.

8. Semenoh, O. M., Deinychenko, N. P. (2012). *Methodyka vykladannia ukrains’koi movy u vyshchykh navchalnykh zakladakh [Methods of teaching Ukrainian language in higher education institutions]*. Sumy: SumDPU im. A. S. Makarenka.

9. Usha, N. Yu. (Ed.) (2008). Slovar’ inostrannykh slov: okolo 10000 slov [Dictionary of foreign words: approximately 10,000 words]. SPb: Viktoriia plius.

РЕЗЮМЕ

Пахненко І. І. Знання про особливості тексту академічної лекції як база для осмислення механізмів його продукування.

У статті на матеріалі лінгвістичних та лінгвометодичних дисциплін визначено специфіку категоріальних ознак лекторського науково-навчального тексту: категорій інформативності, цілісності, континууму, когезії, комунікативності, інтеграції; визначено засоби реалізації цих категорій. Схарактеризовано такі особливості тексту академічної лекції, як полілогічність та діалогічність. Зроблено висновок щодо того, що знання про особливості лекторських мовленнєвих партій можуть стати базою для осмислення механізмів їх продукування.

Ключові слова: *текст академічної лекції, категорії інформативності, цілісності, континууму, когезії, комунікативності, інтеграції, полілогічність, діалогічність.*

SUMMARY

Pakhnenko I. Knowledge about the features of the text of academic lecture as a basis for understanding the mechanisms of its production.

Practice shows that the students, future teachers of linguistics and linguistic disciplines have some difficulties in building and text design of academic lectures. The development of this segment of professional speech training is only possible in the context of knowledge about the peculiarities of the text of modern scientific and educational lectures, which are determined by the latest achievements in the field of text linguistics, communicative linguistics, pedagogical discourse, etc.

The most important feature of the text of academic lecture is informative character, which is determined by logicality, objectivity, accuracy, conclusiveness of presentation, terminology and saturation and is reflected in two types of information – content-factual and thematic.

The integrity of the text of scientific and educational lecture is achieved by the presence in it of the structures which "need detailing and allows the reader or listener to identify the themes and subthemes of the text"; the internal organization of semantic unity, i.e. the distinct relations between the main theme and its sub-themes, on the basis of which the student can "predict" the thinking of the teacher; the presence of transitions between the completed parts of the lecture.

Peculiar embodiment in scientific and educational texts gets the category of the continuum: the continuum of time and space is poorly represented (except for those segments of the lectures, where we are talking about the formation and development of an issue in the history of linguistics or lingua-methodology), the information unfolds in a logical term in different ways, deductive, inductive, traduction, problem.

A continuum of an academic lecture is provided by special types of communication – cohesion: traditional grammatical means (conjunction, conjunctive words, prepositions, adverbs), logical (verbal formulas), and composite-structural. The peculiarity of the category of connectedness is a large amount of retrospection.

A distinctive feature of an academic lecture takes place its dialogical nature, which implies that in the process of creating the text of the lecture is dialogical knowledge correlation – the correlation of "old" (already existing in the information supply of students) and "new" knowledge.

The presented analysis of the lecturer's speech parties in statics is the basis for understanding activity programs underlying the construction of these texts (dynamics).

Key words: *text of an academic lecture, categories of informative character, integrity, continuum, cohesion, communication, integration, polylogue, dialogic nature.*

УДК 37.012

Алла Салтыкова
Сумской государственный педагогический
университет имени А. С. Макаренко
orcid iD 0000-0001-8010-267X
Светлана Хурсенко
Сумской национальный аграрный университет
orcid iD 0000-0001-6307-2042

ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ОДИН ИЗ ИННОВАЦИОННЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Статья посвящена рассмотрению общих теоретических и частных практических аспектов проблемного обучения как одного из инновационных методов обучения физике в высших учебных заведениях. Освещены структура и виды проблемного обучения, показан ряд особенностей и преимуществ последнего по сравнению с традиционным обучением. Приведены примеры жизненных проблемных ситуаций, решение которых требует знаний по физике. Сделан вывод, что одним из основных направлений повышения качества высшего образования является внедрение инноваций в обучение.

Ключевые слова: *обучение, инновационные технологии, проблемное обучение, физика, обучение физике.*

Постановка проблемы. На сегодняшний день в системе образования Украины особое внимание уделяется качеству последнего. Традиционные взгляды в образовании на формирование знаний, умений и навыков уже не удовлетворяют запросы современного общества. Среди приоритетных направлений государственной политики в плане интеграции высшего образования в европейское образовательное пространство выделяются проблемы постоянного повышения качества образования, модернизации его содержания и форм организации учебно-воспитательного процесса; разработка и внедрение образовательных инноваций[1] [3; 1].

Целью государственной Национальной программы «Освіта: Україна XXI ст.» [4] является выведение образования в Украине на уровень развитых стран мира, что возможно лишь при условии отхода от авторитарной педагогики и внедрения современных педагогических технологий. Именно этим обусловлено сегодняшнее внимание педагогов и методистов к инновациям.

В контексте инновационной стратегии целостного педагогического процесса существенно возрастает роль руководства высшего учебного заведения, преподавателей и методистов в качестве непосредственных носителей новаторских подходов. При всем разнообразии технологий обучения: дидактических, компьютерных, проблемных, развивающих, кредитно-модульных и других – реализация ведущих педагогических функций остается за педагогом.

Анализ актуальных исследований. Исследователи все чаще обращают внимание на проблему использования инноваций в образовании. Среди исследований проблемы в данном направлении нужно отметить работы И. Беха, Л. Даниленко, И. Дичковской, М. Кларина, О. Поповой, Л. Подимовой, А. Хуторского и др. [1; 3; 5; 7].

Разные аспекты педагогической инноватики раскрыты в работах О. Арламова, М. Бургина, Л. Бурковой, В. Журавлева, В. Загвязинского, В. Химинец и др., в которых авторы стараются соотнести понятие нового в педагогике с такими характеристиками, как полезное, прогрессивное, положительное, современное, передовое. В частности, О. Солодухина считает, что новое в педагогике – это не только идеи, подходы, методы, технологии, которые в таких сочетаниях еще не выдвигались или еще не использовались, а и тот комплекс элементов или отдельные элементы

[1] *Инновация* – нововведения, целенаправленные изменения, которые вносят в окружающую среду внедрение новых стабильных элементов, вызывающих переход системы от одного состояния к другому [3].

Инновация в образовании – реализованное нововведение – в содержании, методах, приемах и формах учебной деятельности и воспитания личности (методиках, технологиях), в содержании и формах организации управления образовательной системой, а также в организационной структуре образовательных учреждений, в способах обучения и воспитания, а также в подходах к социальным услугам в образовании, что существенно повышает качество, эффективность и результативность учебно-воспитательного процесса [1].

педагогического процесса, которые имеют в себе прогрессивное начало, дающее возможность во время изменения условий и ситуаций эффективно решать задачи воспитания и образования [10].

По мнению В. Химинец, инновационное обучение – это сориентированная на динамические изменения в окружающем мире учебная и образовательная деятельность, которая основывается на развитии разнообразных форм мышления, творческих способностей, высоких социально-адаптационных возможностей личности [12].

Инновационные методы предусматривают нарушение статического совершенства системы обучения, введение в нее новых активаторов, что вызовет нарушение стойкости, привычности, прогнозированности и типичности ситуаций. Поэтому инновации связаны с определенным риском, непрогнозированностью результатов обучения, нетипичностью ситуаций, что и затрудняет их внедрение в учебный процесс.

Целью статьи является раскрытие сущности и особенностей проблемного обучения как одного из инновационных методов обучения физике в высших учебных заведениях.

Изложение основного материала. Понятие «технология» возникло в мировой педагогике как противопоставление существующему понятию «метод», недостатком которого является его негибкость и статистичность. Широкое распространение термина «технология в образовании» произошло в 40-х гг. XX в. и было связано с применением новых аудиовизуальных средств обучения. Немного спустя, в 50-х гг. XX в., появился новый вид обучения, который получил название проблемного[2]. На сегодняшний день проблемное обучение наиболее часто рассматривается как технология развивающего образования, направленная на активное получение знаний, формирование умственных способностей и приемов исследовательской деятельности, привлечение к научному поиску, развитие творчества.

По сравнению с традиционным обучением, цель проблемного обучения более широкая. Она состоит в усвоении не только результатов научного познания, но и самого процесса получения этих результатов, включает еще и формирование познавательной деятельности студента, развитие его творческих способностей. Акцент делается на развитие мышления.

Психологической наукой установлена определенная последовательность этапов продуктивной познавательной деятельности человека в условиях проблемной ситуации (рис. 1).

[2] *Проблемное обучение* – это тип развивающего обучения, в котором объединяется систематическая самостоятельная поисковая деятельность студентов с освоением новых или известных знаний [9].

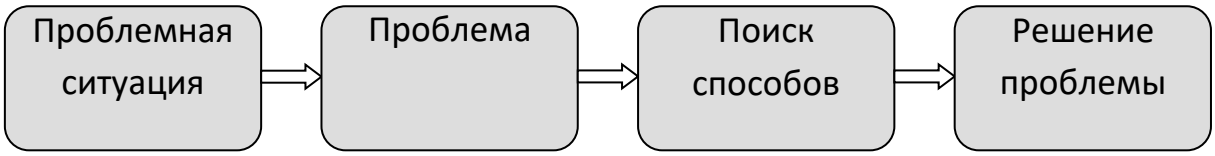


Рис. 1 Последовательность этапов продуктивной познавательной деятельности человека в условиях проблемной ситуации

Структура метода проблемного изучения материала включает в себя следующие этапы:

- создание проблемной ситуации;
- формулировка проблемы;
- выдвижение гипотез;
- проверка выдвинутых гипотез;
- анализ результатов проверки гипотез;
- вывод и обобщение; возвращение к проблемной ситуации [11].

Структурной единицей проблемного обучения является проблемная ситуация[3]. Проблемные ситуации классифицируют по нескольким признакам:

- по области научных знаний или учебной дисциплине (физике, математике и т.п.);
- по направленности на поиск нового (новых знаний, способов действия, выявления возможности применения известных знаний и способов в новых условиях);
- по уровню проблемности (существенные, средней остроты, слабо или неявно выраженные противоречия);
- по типу и характеру содержательной стороны противоречий (например, между жизненными обстоятельствами и научными знаниями, неожиданным фактом и неумением его объяснить и т.п.) [1].

Создание проблемных ситуаций в учебном процессе преследует достижение следующих дидактических целей:

1) привлечь внимание студента к вопросу, задаче, учебному материалу, возбудить у него познавательный интерес и другие мотивы деятельности;

2) поставить студента перед такой познавательной проблемой, которая бы активизировала его умственную деятельность;

3) помочь студенту определить в познавательном задании или вопросе основную проблему и наметить план поиска путей ее решения; побудить студента к активной поисковой деятельности;

4) помочь студенту определить границы применения приобретенных ранее знаний и указать направление поиска наиболее рационального пути выхода из сложной ситуации.

[3] *Проблемные ситуации* – это осознание субъектом затруднения, пути преодоления которого требуют поиска новых способов действий.

Решение любой проблемы начинается с ее правильной и четкой формулировки, в процессе которой студент уже понимает поставленную перед ним задачу и определенной мерой видит путь ее решения, т.е. составляет план решения, потом осуществляет его и оценивает результаты своей деятельности.

Огромное преимущество решения студентами учебных проблем по сравнению с простым заучиванием готовой информации заключается в том, что при решении проблемы студент активно мыслит, что оказывает содействие формированию умения ориентироваться в любой ситуации и самостоятельно находить пути решения любой проблемы.

Для организации проблемного обучения и управления умственной деятельностью студента важное значение имеет распределение вопросов на основе принципа проблемности на информационные и проблемные.

Вопросы, задаваемые с целью получения ответов, содержащих известные знания, являются информационными. Такие вопросы не возбуждают активную мыслительную деятельность студентов, память без напряжения ума работает в поисках уже имеющейся информации. Вопрос, на который студент ищет готовый ответ, не является проблемным.

Проблемными являются те вопросы, которые вызывают интеллектуальные затруднения у студентов, поскольку ответов на них нет ни в их имеющихся знаниях, ни в преподнесенной преподавателем информации. Проблемные вопросы включают в себя еще не раскрытую проблему, некоторое неизвестное, новое знание, для получения которого необходимо осуществить определенные интеллектуальные действия, определенный мыслительный процесс. Вопрос считается проблемным (для данного студента), если он имеет логическую связь как с ранее усвоенными понятиями, так и с теми, которые еще подлежат усвоению в определенной учебной ситуации.

Виды проблемного обучения целесообразнее всего различать по особенностям творческого процесса в разных сферах деятельности. На этом основании выделяют три вида проблемного обучения (табл. 1).

Все виды проблемного обучения характеризуются наличием репродуктивной, продуктивной и творческой деятельности студента, наличием поиска и решения проблемы. Они могут осуществляться при разных формах организации педагогического процесса. Однако первый вид чаще всего встречается на лекциях, где наблюдается индивидуальное, групповое и фронтальное решения проблем. Второй – на лабораторных и практических занятиях. Третий вид может встречаться как на лекциях, так и на практических занятиях. Проблемный тип обучения не решает всех образовательных и воспитательных задач, поэтому он не может заменить собой всей системы обучения, включающей разные типы, способы организации учебно-воспитательного процесса.

Таблица 1

Виды проблемного обучения

Вид проблемного обучения	**Характеристика**
«Научное» творчество	Теоретическое исследование, т.е. поиск и открытие студентами нового правила, закона, теоремы и т.д.; в основе – постановка и решение теоретических учебных проблем
Практическое творчество	Поиск практического решения, т.е. поиск способа применения известного знания в новой ситуации, конструирование, изобретение; в основе – постановка и решение практических учебных проблем
Художественное творчество	Художественное отображение действительности (литературные произведения, рисование, написание музыкального произведения, игра и т.п.) на основе творческого воображения

Анализируя проблемное обучение, можно сделать вывод, что данная технология обучения доступная всем, кто учится, поскольку показателем проблемности занятия является наличие в его структуре этапов поисковой деятельности.

Проблемное обучение имеет ряд особенностей по сравнению с традиционным обучением:

1) специфическая интеллектуальная деятельность студента по самостоятельному усвоению новых понятий путем решения учебных проблем, что обеспечивает осознанное, глубокое и крепкое усвоение знаний и формирование логико-теоретического и интуитивного мышления;

2) проблемное обучение – наиболее эффективный способ формирования мировоззрения, поскольку в процессе проблемного обучения формируются черты критического, творческого и диалектического мышления; самостоятельное решение проблем является основным условием преобразования знаний в убеждения;

3) связь с жизнью проблемных ситуаций, что является особенно эффективным для взаимосвязи теоретического и практического материала;

4) систематическое применение преподавателем наиболее эффективных комбинаций разнообразных типов и видов самостоятельных работ, во время выполнения которых происходит актуализация как прежде приобретенных, так и усвоение новых знаний и способов деятельности;

5) каждый студент воспринимает проблему по-разному, что приводит к разнообразным гипотезам и нахождению разных путей решения проблемы;

6) высокая эмоциональная активность студентов, обусловленная тем, что их активная умственная деятельность неразрывно связана с чувственно-

эмоциональной сферой психической деятельности. Всякая самостоятельная умственная деятельность поискового характера, связанная с индивидуальным «принятием» учебной проблемы, вызывает личное переживание студента, его эмоциональную активность. В свою очередь, эмоциональная активность побуждает к активной умственной деятельности [6].

В целом можно говорить о шести дидактических способах организации процесса проблемного обучения (то есть общих методах), представляющих собой три вида изложения учебного материала преподавателем и три вида организации им самостоятельной учебной деятельности студентов (табл. 2).

Таблица 2

Способ организации процесса обучения	**Характеристика**
Монологический	Преподаватель сам объясняет сущность новых понятий и фактов, дает студентам готовые выводы науки, но это делается в условиях проблемной ситуации
Метод рассуждающего изложения	Первый вариант – создав проблемную ситуацию, преподаватель анализирует фактический материал, делает выводы и обобщения; второй вариант – излагая тему, преподаватель пытается следовать путем поиска и открытия ученого, то есть он как бы создает искусственную логику научного поиска путем построения суждений и умозаключений на основе логики познавательного процесса
Диалогический	Преподаватель в созданной им проблемной ситуации сам ставит проблему и решает ее, но с помощью студентов, то есть они активно участвуют в постановке проблемы, выдвижении предположений и доказательстве гипотез
Эвристический	Открытие нового закона, правила и т.д. осуществляется не преподавателем при участии студентов, а самими студентами под руководством и с помощью преподавателя
Исследовательский	Преподаватель ставит перед студентами теоретические и практические исследовательские задачи, которые имеют высокий уровень проблемности; студент делает логические операции самостоятельно, раскрывая сущность нового понятия и нового способа действия
Метод программируемых задач	Студенты с помощью подготовленных дидактических средств могут приобретать новые знания и новые умения

Содержание курса физики, т.е. научные факты, понятия, законы, теории изложены в последовательности, которая оказывает содействие проблемному обучению. Иными словами, сам курс физики имеет учебные проблемы, которые в тексте имеют вид проблемных заданий, задач и вопросов. Использование проблемных задач в процессе обучения существенно повышает эффективность преподавания, наглядно демонстрирует преимущества личностно-ориентированного обучения,

повышает интерес студентов к физике, позволяет привлечь к активной форме работы на занятии как сильных студентов, так и тех, кому освоение предмета дается труднее.

Студентам можно предлагать связанные с жизнью проблемные ситуации, решение которых требует знаний физических принципов и законов. Студенты могут выдвигать свои допущения и пути решения данной проблемы. В качестве примера можно привести следующие ситуации [2; 5; 8]:

1. При освещении цехов люминесцентными лампами можно встретиться с таким явлением: у рабочего, наблюдающего за обращением детали, вдруг начинает «мерцать» в глазах (*люминесцентные лампы дают не непрерывное, а импульсное излучение (100 вспышек за секунду), поэтому деталь при вращении освещена то в одном, то в другом положении. Если же количество оборотов детали будет равным 100 за секунду, то она будет казаться неподвижной, что, естественно, может послужить причиной несчастного случая*).

2. В строительной практике могут встретиться такие задачи: найти способ установления плоскости доски (железобетонной или другой плиты) в горизонтальное положение; проверить горизонтальность некоторых линий дома (стен, верхних и нижних краев оконных прорезов и т.п.); предложить способ проверки прямолинейности укладки труб и т.д. В каждом из этих случаев может быть найден физический способ решения практических задач.

3. Проверить, изменяется ли плотность воды в водоеме с глубиной. Предложить простейший способ проверки, используя понятие о выталкивающей силе.

4. Придумать способ определения высоты высоких предметов (деревьев, домов, фабричных труб и т.п.) с поверхности земли при помощи зеркала.

5. Предложить способ определения сопротивления разных реостатов и резисторов при наличии всего лишь одного реостата с известным сопротивлением и вольтметра.

6. Зимой для охлаждения двигателя внутреннего сгорания используют не воду, а особую смесь – антифриз (55 % этилен, 45 % вода), который замерзает при более низкой температуре, чем вода. Чем вызванная такая замена? (*Вода, расширяясь при замерзании, может разрушить систему охлаждения*).

Выводы. Итак, одним из основных направлений повышения качества высшего образования является внедрение инноваций в обучение.

Модернизация высшего образования означает не только усовершенствование форм и методов обучения, а и работу с содержанием учебного материала. Поскольку физика – это наука, которая постоянно развивается, без освещения современных вопросов невозможно сформировать научное мировоззрение студента в сфере физических знаний.

Поэтому при изучении физики нужно использовать инновационные методы обучения, которые оказывают содействие лучшему усвоению студентами учебного материала и способствуют развитию их познавательных интересов, улучшающих качество образования.

К основным плюсам проблемного обучения, как одного из инновационных методов, нужно отнести то, что оно развивает умственные способности субъектов обучения; вызывает у них интерес к обучению и соответственно способствует формированию мотивов и мотивации учебно-познавательной деятельности; пробуждает их творческие способности; имеет разносторонний характер; воспитывает самостоятельность, активность и креативность студентов; способствует формированию всесторонне развитой личности, способной решать последующие профессиональные и жизненные проблемы.

Понятно, что эта технология требует более значительных затрат времени и усилий как со стороны преподавателя, так и со стороны студентов. Вместе с тем использование проблемного обучения позволяет достичь более глубокого понимания материала, обеспечивает научную доказательность знаний, приучает студентов мыслить диалектически, способствует развитию их личных качеств.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аникушина Е. А. Инновационные образовательные технологии и активные методы обучения / Е. А. Аникушина, О. С. Бобина, А. О. Дмитриева и др. – Томск : В-Спектр, 2010. – 212 с.

2. Вадець Д. І. Збірник запитань, завдань та тестів з курсу загальної фізики : навчальний посібник / Д. І. Вадець, М. В. Мороз, В. Ф. Орленко, А. В. Рибалко. – Рівне : НУВГП, 2014. – 226 с.

3. Гуревич Р. С. Інтеграція сучасної науки і деякі проблеми змісту освіти у вищій педагогічній школі / Р. С. Гуревич // Вища освіта в Україні : реалії, тенденції, перспективи розвитку. – К., 1996. – Ч. ІІ.

4. Державна національна програма «Освіта: Україна XXI ст.» // Освіта. – 1999. – № 44/46 (грудень).

5. Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе / М. В. Кларин. – М., 1989. – 134 с.

6. Козак Л. В. Дослідження інноваційних моделей навчання у вищій школі / Л. В. Козак // Освітологічний дискурс. – 2014. – №1 (5). – С. 58–66.

7. Комар О. А. Модернізація сучасного навчально-виховного процесу / О. А. Комар / Зб. наукових праць. Частина ІІ. – К. : Мінімум, 2005. – С. 159–166.

8. Михайлишина Г. Ф. Изучение современной физики в вузе : содержание, методы и формы обучения / Г. Ф. Михайлишина. – М. : Academia, 2010. – 172 с.

9. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е. С. Полат. – М., 2000. – 126 с.

10. Солодухина О. А. Классификация инновационных процессов в образовании / О. А. Солодухина // Среднее профессиональное образование. – 2011. – № 10. – С. 12–13.

11. Стрельніков В. Ю. Сучасні технології навчання у вищій школі : модульний посібник для слухачів авторських курсів підвищення кваліфікації викладачів МІПК ПУЕТ / В. Ю. Стрельніков, І. Г. Брітченко. – Полтава : ПУЕТ, 2013. – 309 с.

12. Химинець В. В. Інноваційна освітня діяльність / В. В. Химинець. – Ужгород : Інформаційно-видавничий центр ЗІППО, 2007. – 364 с.

REFERENCES

1. Anikushina, E. A., Bobina, O. S., Dmitrieva A.O. et al. (2010). *Innovatsionnye obrazovatel'nye tekhnolohii i aktivnye metody obucheniia [Innovative educational technologies and active learning methods]*. – Tomsk: V-Spektr. [in Russian].

2. Vadets' D. I., Moroz M. V., Orlenko V. F., Rybalko A. V. (2014). *Zbirnyk zapytan', zavdan' ta testiv z kursu zahal'noi fizyky. Navchal'nyi posibnyk [The collection of questions, tasks and tests in the course of general physics. Tutorial].* Rivne: NUVHP. [in Ukrainian].

3. Hurevych, R. S. (1996). Intehratsiia suchasnoi nauky i deiaki problemy zmistu osvity u vyshchii pedahohichnii shkoli [The integration of modern science and some of the problems of educational content in teaching higher school]. *Vyshcha osvita v Ukraini: realii, tendentsii, perspektyvy rozvytku [Higher education in Ukraine: realities, trends, prospects]*. Kyiv, Ch. II. [in Ukrainian].

4. Derzhavna natsional'na prohrama "Osvita: Ukraina XXI st." [State National Program "Education: Ukraine XXI century"] (1999). *Osvita, 44/46*. [in Ukrainian]

5. Klarin, M. V. (1989). Pedahohicheskaia tehnologiia v uchebnom processe [Pedagogical technology in the educational process]. Moscow. [in Russian].

6. Kozak, L. V. (2014). Doslidzhennia innovatsiinykh modelei navchannia u vyshchii shkoli [Research of innovative models of teaching in higher school]. *Osvitolohichnyj dyskurs [Educational-logical discourse], 1 (5),* 58–66. [in Ukrainian]

7. Komar, O. A. (2005). Modernizatsiia suchasnoho navchal'no-vykhovnoho protsesu [Modernization of the modern educational process]. *Zb. naukovykh prats'. Chastyna II [Coll. Scientific papers. Part II]* (pp. 159–166). Kyiv: Minimum. [in Ukrainian].

8. Mihailishina, G. F. (2010). Izuchenie sovremennoij fiziki v vuze: soderzhanie, metody i formy obucheniia [The study of modern physics in higher school: the content, methods and forms of education]. Moscow: Academia. [in Russian].

9. Polat, E. S. (Ed). (2000). *Novye pedahohicheskie i informatsionnye tehnolohii v sisteme obrazovaniia [New pedagogical and information technologies in the education system].* Moscow. [in Russian].

10. Soloduhina, O. A. (2011). Klassifikatsiia innovatsionnykh processov v obrazovanii [Classification of innovative processes in education]. *Srednee professional'noe obrazovanie [Secondary vocational education], 10,* 12–13. [in Russian].

11. Strel'nikov, V. Yu., Britchenko, I. H. (2013). *Suchasni tekhnolohii navchannia u vyshchii shkoli: modul'nyi posibnyk dlia slukhachiv avtors'kykh kursiv pidvyshchennia kvalifikatsii vykladachiv MIPK PUET [Modern technology training in higher education: modular manual for listeners of author's courses certification training for teachers MIPK PUET].* Poltava: PUET. [in Ukrainian].

12. Khymynets', V. V. (2007). *Innovatsiina osvitnia diial'nist' [Innovative educational activities]*. – Uzhgorod: Informatsijno-vydavnychyj tsentr ZIPPO. [in Ukrainian].

РЕЗЮМЕ

Салтикова А., Хурсенко С. Проблемне навчання як один з інноваційних методів навчання фізики у вищій школі.

Стаття присвячена висвітленню загальних теоретичних та часткових практичних аспектів проблемного навчання як одного з інноваційних методів навчання фізики у вищих навчальних закладах. Висвітлено структуру та види

проблемного навчання, показано низку особливостей і переваг останнього порівняно з традиційним навчанням. Наведено приклади життєвих проблемних ситуацій, вирішення яких потребує знань із фізики. Зроблено висновок, що одним із основних напрямів підвищення якості вищої освіти є впровадження інновацій в освітню сферу.

Ключові слова: *навчання, інноваційні технології, проблемне навчання, фізика, навчання фізики.*

SUMMARY

Saltykova A., Khursenko S. Problem learning as one of the innovative methods of teaching physics in higher school.

Today Ukraine focuses on the quality of education. The traditional view of education in building knowledge and skills no longer meets the demands of society. Among the priorities of the state policy in terms of integration of national higher education to European and world educational space were defined the problems of continuous improving of the quality of education, modernizing its contents and organization of the educational process; development and implementation of educational innovation.

Innovative methods include static perfection of an education system, the introduction of its new triggers that cause a violation of the stability, familiarity, predictability, typical situations and so on. Therefore, innovation is linked to certain risks, unpredictable learning outcomes of atypical situations, which complicates their introduction in the educational process.

One of the innovative training problems is that technology is often seen as a developmental education aimed at obtaining active knowledge formation of mental abilities and techniques of research, involving scientific research, development of works.

Compared to traditional training objective problem-based learning is wider: learning is not only the results of scientific knowledge, but also the way and the process of obtaining these results, it includes also the formation of students' learning, the development of their creative abilities (except mastering the system of knowledge and skills). The emphasis is made on the development of thinking.

The content of physics that includes scientific facts, concepts, laws, theories is set out in the order that promotes problem-based learning, i.e. physics course has educational problems which can be arranged as problem tasks and problem questions. Students are proposed the problem situations related to life, the solution of which requires knowledge of physics. Students can nominate their assumptions and ways of solving this problem.

Technology problem-based learning requires a significant investment of time and effort on the part of the teacher and of the students. However, the use of problem-based learning can achieve a better understanding of the material, its conscious learning, provides scientific evidence knowledge, teaches students to think dialectically, and promotes the development of personal qualities.

Key words: *training, innovative technologies, problem teaching, physics, physics education.*

УДК 378.4:37.013.74:005.52

Аліна Сбруєва
orcid iD 0000-0002-1910-0138
Дмитро Козлов
orcid iD 0000-0003-1875-0726
Сумський держаний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ ЯК ДРАЙВЕР РОЗВИТКУ ІННОВАЦІЙНОЇ СИСТЕМИ УНІВЕРСИТЕТУ

У статті здійснено системний аналіз феномену інтернаціоналізації як драйвера (спонукального чинника) розвитку інноваційної системи університету. У контексті реалізації поставленої мети окреслено цільові, змістові та процесуальні особливості функціонування інноваційних систем на глобальному, георегіональному та національному рівнях; визначено цільові пріоритети, особливості структурної побудови, суб'єкти й механізми взаємодії в інноваційній системі вищої освіти; виявлено інноваційний потенціал процесів інтернаціоналізації університету, позитивні тенденції та ризики реалізації цього процесу. Окреслено організаційно-педагогічні умови ефективного розвитку інтернаціоналізації як драйвера розвитку інноваційної системи університету.

Ключові слова: *університет, інтернаціоналізація, інноваційна система, розвиток, драйвер.*

Постановка проблеми. Проблеми інноваційного розвитку вищої освіти (ВО) перетворилися протягом останніх десятиліть на багатоаспектний і багатовимірний міжнародний дискурс, що включає дослідження в галузі філософії освіти, освітньої політики, теорії організацій, освітньої інноватики, соціології освіти, економіки освіти, порівняльної педагогіки вищої школи тощо. Наукові розвідки в досліджуваній сфері нараховуються сотнями й тисячами, однак в умовах складного та швидко змінюваного контексту розвитку сучасної ВО, динамічного реагування освітніх інституцій, держав і навіть наддержавних утворень на глобальні зовнішні зміни спробами системних і часткових реформ та інновацій, предмет таких розвідок a priori не може бути вичерпаним.

До найбільш впливових глобальних драйверів (спонукальних чинників) інноваційного розвитку ВО ми відносимо інтернаціоналізацію, що у взаємодії з глобалізацією, розвитком економіки знань та ІК-технологій формує вирішальним чином місію вищої освіти в сучасному світі, оскільки визначає суспільний запит на продукт діяльності вишів.

Інтернаціоналізація спонукає до інноваційного розвитку системи ВО на всіх рівнях її функціонування (наднаціональному, національному, георегіональному, інституційному) та в усіх аспектах (освіта, наукові дослідження, соціальні послуги). Однак досвід інтернаціоналізаційних перетворень дозволяє констатувати наявність суттєвих суперечностей, які потребують осмислення академічною спільнотою, освітніми політиками й менеджерами з метою підвищення ефективності подальшого розвитку

процесів змін. До суперечностей інтернаціоналізації ВО, що є найбільш актуальними та гострими, ми відносимо такі:

- між глобальним та національним вимірами місії університету, тобто між відданням пріоритету в задоволенні інтересів глобальної або національної/місцевої громади в діяльності університету щодо розвитку їх інтелектуального потенціалу, економіки та соціальної сфери;
- між ринковими стратегіями інтернаціоналізації діяльності навчального закладу, що ставлять за мету його комерційні вигоди, та стратегіями інноваційного розвитку вишу, що передбачають системне використання сучасних ІК-технологій, залучення до навчання й професійної діяльності кращих людських і матеріальних ресурсів, відкриття нових актуальних спеціальностей та забезпечення випереджального характеру професійної підготовки в уже існуючих;
- між орієнтацію на інтернаціоналізацію вишу та рівнем його організаційної й інтелектуальної готовності до запровадження інтернаціоналізованого курикулуму, сформованістю системи інтеркультурного супроводу навчальної й позанавчальної діяльності іноземних студентів, станом інфраструктури університетського кампусу;
- між фінансовими вигодами конкретних вишів, що несе з собою міжнародна студентська мобільність, та соціокультурними ризиками для місцевої громади, яка є не готовою до влиття в неї значної кількості представників інших рас, етносів, релігій, культур.

Розв'язання названих вище та багатьох інших суперечностей, що лежать у політичній, академічній, економічній, соціальній, культурній площинах, можливе, на нашу думку, лише в контексті розгляду інтернаціоналізації як чинника інноваційного розвитку освітньої системи та конкретного вишу, а не засобу вирішення його актуальних фінансових проблем.

Аналіз актуальних досліджень. Перш за все підкреслимо, що дослідницька громада в галузі теорії ВО є дуже потужною і добре організованою спільнотою, що об'єднує теоретиків, політиків та практиків. Інституційною основою дослідження проблем інноваційного розвитку вищої освіти слугують численні дослідницькі центри та їх мережі[4]; професійні асоціації фахівців та інституцій, що займаються міжнародною освітою[5]; постійно діючі тематичні міжнародні конференції[6]; дослідницькі

[4] У третьому виданні довідника «Вища освіта: Всесвітній перелік дослідницьких центрів, академічних програм, журналів та публікацій» (2014 р.) подано інформацію про 217 організацій у 48 країнах світу, що здійснюють дослідження з проблем вищої освіти. З низ близько половини організацій працюють у трьох країнах – США (50), Китай (44), Велика Британія (18). Кількість науковців, які професійно займаються дослідженнями у сфері вищої освіти, перевішує 12 тис. [12].

[5] Academic Cooperation Association (ACA), Association of International Educators (NAFSA), Institute of International Education (IIE), European Association for International Education (EAIE), Consortium for North American Higher Education Collaboration (CONAHEC), DAAD (Deutcher Akademischer Austauschdienst) та ін.

центри найбільш впливових міжнародних фінансових, економічних, політичних та культурно-освітніх організацій[7]; спеціалізовані журнали[8]; міжнародні видавництва, творчі колективи яких об'єднали міжнародну громаду дослідників з метою створення представницьких енциклопедичних творів, у яких проблеми актуального стану й інноваційного розвитку (реформ, модернізацій, трансформацій, змін) ВО розглядаються як у глобальному, так і в національних вимірах [13; 15; 21].

Теоретичні основи формування та розвитку інноваційної системи ВО в контексті загальної теорії інноваційного розвитку суспільства є предметом дослідження таких міжнародно відомих учених, як Р. Аднер (R. Adner), С. Дж. Болл (S. J. Ball), М. Гіббонс (M. Gibbons), Т. Гірвіковскі (T. Hirvikoski), Г. Етцковітц (H. Etzkowitz), Б. Карлссон, (B. Carlsson), Л. Лейдесдорф (L. Leydesdorff), Б. Лундвалл,), Р. Нельсон (R. Nelson), К. Новотні (C. Nowotny), С. Скотт (S. Scott), П. Троу (P. Trow), Я. Фагерберг (J. Fagerberg), Г. Шварцман (H. Schwartzman) та ін.

В українській педагогіці вищої школи теоретичні засади аналізованої проблеми висвітлюються у працях таких науковців, як В. Андрущенко, А. Василюк, В. Вікторов, В. Кремень, М. Згуровський, М. Зубрицька, В. Журавський, І. Зязюн, С. Клепко, О. Козлова, К. Корсак, С. Курбатов, Н. Ничкало, В. Луговий, В. Лутай, О. Матвієнко, Є. Хриков та ін.

Найбільш зацікавленими інституціями, дослідницькі програми яких спрямовані на дослідження теорії і практики інтернаціоналізації ВО, є міжнародні асоціації, що об'єднують фахівців та виші, що займаються міжнародною освітою[9]. Репрезентативними особами, погляди яких є

---

[6] Найбільш представницькими міжнародними конференціями з проблем розвитку вищої освіти стали у 2016 р., згідно з даними Асоціації з розвитку вищої освіти (Higher Education Development Association), зібрання таких організацій: Association for the Study of Higher Education (ASHE) (США, Огайо); Consortium for Higher Education Researchers (CHER) (ВБ, Кембридж); Canadian Society for the Study of Higher Education (CSSHE) (Канада, Калгарі); European Association for International Education (EAIE) (ВБ, Ліверпуль); The European Association for Institutional Research (EAIR) (ВБ, Бермінгем); The European Conference on Educational Research (ECER) (Ірландія, Дублін); International Consortium for Educational Development (ICED) (ПАР, Кейптаун); European Consortium for Political Research (ECPR) (Чехія, Прага) [10].

[7] World Bank, UNESCO, OECD, Global University Network for Innovation (Spain), International Association of Universities (IAU), European Universities Association, Academic Cooperation Association, European Association for International Education.

[8] *Найбільш відомими міжнародному загалу журналами в галузі теорії вищої освіти є, згідно з даними організації молодих дослідників проблем вищої освіти (Early Career Higher Education Researchers), такі: Higher Education, Higher Education Research & Development, European Journal of Higher Education, Assessment & Evaluation in Higher Education, The Review of Higher Education, Innovative Higher Education, Innovative Practice in Higher Education, Research in Higher Education, The Journal of Higher Education, Studies in Higher Education, Higher Education Policy, Higher Education Management and Policy, Higher Education in Europe, Journal of the European Higher Education Area, Journal of Higher Education Policy and Management [8].*

[9] Academic Cooperation Association (ACA), Association of International Educators (NAFSA), Institute of International Education (IIE), European Association for International Education (EAIE), Consortium

авторитетною теоретичною основою дослідження проблеми інтернаціоналізації ВО є Ф. Альтбах (Philip G. Altbach), М. Ван дер Венде (M. Van der Wende), Х. Де Віт (H. De Wit), Б. Дж. Еллінгбо (B. J. Ellingboe), М. Квєк (M. Kwiek), Дж. Найт, (J. Knight), Дж. Местенхаузер (J. Mestenhauser), П. Скотт (P. Scott)), Н. Стромквіст (N. Stromquist), У. Тайхлер (U. Teichler), А. Торрес (A. Torres) та деякі інші представники західної теорії ВО. У вітчизняній педагогічній думці проблеми інтернаціоналізації ВО стали предметом досліджень таких науковців, як Н. Авшенюк, О. Заболотна, С. Клепко, К. Корсак, В. Кремень, О. Огієнко, О. Романовський, А. Сбруєва та ін.

Дозволимо собі відзначити, що в наших розвідках проблеми інтернаціоналізації ВО досліджувалися такі аспекти проблеми: сутність феномену «інтернаціоналізація вищої освіти» [1]; співвідношення понять «глобалізація освіти» та «інтернаціоналізація освіти» [2]; мотиви, форми та стратегії інтернаціоналізації ВО [3]; інтернаціоналізація як чинник інноваційного розвитку ВО в умовах суспільства ризику [4]; інтернаціоналізація ВО як пріоритет освітньої політики ЄС [5].

Вартими уваги, на нашу думку, є дослідження широкого кола аспектів інтернаціоналізації освіти, здійснені молодими українськими науковцями-компаративістами в межах наукової школи педагогічної компаративістики Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, а саме: інтернаціоналізація освітнього простору старшої середньої школи у Великій Британії (Ж. Чернякова), інтернаціоналізація змісту освіти в університетах Канади (А. Чирва), інтернаціоналізація забезпечення якості ВО в контексті розвитку Болонського процесу (В. Білокопитов); інтернаціоналізація університетської освіти в німецькомовних країнах (В. Солощенко); інтернаціоналізація освітньої політики щодо залучення студентства до управління ВО в європейському регіоні (А. Улановська), тенденції розвитку міжнародного співробітництва в Європейському Союзі щодо неформальної освіти дітей та учнівської молоді (В. Заярна) та ін.

Отже, найбільш актуальними аспектами розглядуваного нами дискурсу інтернаціоналізації ВО, що знайшли висвітлення в публікаціях зарубіжних і вітчизняних науковців, є такі: глобальні, національні та інституційні чинники розвитку; історичні витоки й етапи розвитку; сутність концепту та взаємозв'язки з іншими спорідненими концептами; концептуальні засади, стратегії і моделі розвитку в різних геополітичних регіонах, країнах інституціях; організаційні, змістові та процесуальні засади на національному й інституційному рівнях; тенденції, суперечності та ризики подальшого розвитку.

for North American Higher Education Collaboration (CONAHEC), DAAD (Deutcher Akademischer Austauschdienst) та ін.

Поглиблення потребує, на нашу думку, аналіз впливу розглядуваного феномену інтернаціоналізації ВО на розвиток інноваційної системи університету, визначення організаційно-педагогічних умов перетворення інтернаціоналізації на драйвер інноваційного розвитку університету.

Отже, **метою статті** є характеристика феномену інтернаціоналізації як драйвера (спонукального чинника) розвитку інноваційної системи університету.

Для реалізації поставленої мети було використано **методи** термінологічного й системного аналізу, які передбачали виявлення сутнісних характеристик процесів інтернаціоналізації та інноваційного розвитку ВО, характеристики причинно-наслідкових зв'язків та особливостей взаємодії суб'єктів їх розвитку, основоположних аспектів діяльності вишу в їх взаємозв'язку і взаємозумовленості, можливих ризиків інтернаціоналізації для розвитку вишу.

Виклад основного матеріалу. Розгляд досліджуваної проблеми потребує, перш за все, уточнення її понятійного апарату. Поняття «інноваційна система» використовується науковцями для характеристики сучасної моделі інноваційного розвитку суспільства. У контексті нашої розвідки актуальним питанням є з'ясування особливостей діяльності інноваційної системи суспільства, складовою якої є університет, її цільових пріоритетів і завдань, суб'єктів взаємодії, структурної побудови такої системи.

Узагальнення розвідок провідних зарубіжних науковців [9; 15; 19] дає підстави для висновків, представлених у поданій далі таблиці 1.

Таблиця 1

Цільові, змістові та процесуальні особливості функціонування інноваційних систем

Аспекти розгляду	Глобальна інноваційна система (ГІС)	Георегіональна інноваційна система (ГРІС)	Національна інноваційна система (НІС)
Цільові пріоритети	Глобальний розвиток інноваційних процесів	Розвиток інноваційних процесів у геополітичному регіоні, підвищення конкурентоспроможності суб'єктів ГРІС	Розвиток інноваційних процесів у національній державі, підвищення конкурентоспроможності суб'єктів НІС
Структурна побудова	Глобальна мережа інноваційного розвитку	Георегіональна (європей-ська) мережа, що об'єднує національних суб'єктів інноваційної діяльності; ГРІС є складовою мережі суб'єктів ГІС	Національна мережа суб'єктів інноваційної діяльності, що є складовою ГІС та ГРІС

Головні суб'єкти взаємодії в системі	Міжнародні дослідни-цькі організації, структури міжнарод-них корпорацій, провідні дослідницькі університети світу, ГРІСи та НІСи різних країн	Міжнародні та націо-нальні дослідницькі організації, старт-апи міжнародних корпорацій, провідні дослідницькі університети та НІСи різних країн	Національний та регіональні уряди, університети, націона-льні суб'єкти інновацій-ної діяльності у сфері економіки та приватні дослідницькі структури й організації
Механізми реалізації цілей інноваційної системи	Політика міжнарод-них організацій (ОЕСР, МВФ, ЮНЕСКО тощо) щодо інтеграції різних ГРІСів та НІСів у ГІС	Політика міжнародних організацій (ЄС, ЄК, ЄП тощо) та урядів національних держав щодо розвитку ГРІС	Національна політика інноваційного розвитку, національна нормативна база щодо розвитку інноваційної діяльності

Як бачимо з таблиці 1, університети є складовою інноваційних систем всіх рівнів: глобальної, георегіональної й національної. У свою чергу, предметом нашого подальшого розгляду є розвиток *інноваційної системи вищої освіти* (ІСВО). Беручи до уваги численні дослідження з проблем інноваційного розвитку вищої освіти, зокрема дослідження з проблем інноваційної екосистеми вищої школи [13], ми розуміємо ІСВО як інтерактивну спільноту взаємопов'язаних індивідів, груп та інституцій, що являє собою мережеву ко-еволюціонізуючу структуру, створену шляхом розвитку творчого, сприятливого для інновацій освітнього середовища. Системний підхід вимагає розгляду інноваційних процесів на всіх рівнях функціонування ВО (георегіональному, національному, інституційному, суб-інституційному) як таких, що є взаємопов'язаними та взаємодіють між собою, неперервно змінюються під впливом один одного та широкого кола зовнішніх чинників впливу. Використовуючи окреслену вище логіку аналізу функціонування інноваційних систем суспільства, застосуємо її до інноваційної системи ВО в поданій далі таблиці 2.

Матеріал, поданий у таблиці 2, дозволяє констатувати, що інноваційна система ВО має багаторівневий та глибоко структурований характер. Стан її розвитку залежить, передусім, від місії університету й готовності університетської громади (організаційної, інтелектуальної, моральної, матеріальної, фінансової тощо) до її успішної реалізації. Відомо також, що потреба в розвиткові ІСВО зумовлена широким колом зовнішніх чинників, насамперед, процесами економічної та політичної глобалізації, розвитку економіки знань та ІК-технологій, інтернаціоналізації культурно-освітнього життя людства. У контексті даного дослідження ми зосередимося саме на впливі інтернаціоналізації на розвиток інноваційної системи університету.

Таблиця 2

Особливості функціонування інноваційної системи вищої освіти

Аспекти розгляду	Георегіональна (європейська) інноваційна система вищої освіти (ГРІС ВО)	Національна інноваційна система вищої освіти (НІС ВО)	Інституційна інноваційна система (ІІС ВО)
Цільові пріоритети	Розвиток ЄПВО як іннова-ційного освітнього та науко-вого середовища з метою підвищення конкуренто-здатності економіки регіону та системи його ВО на глобальних ринках товарів, послуг та робочої сили	Інтеграція національної системи ВО у ГРІС із метою підвищення конкурентоздатності національної економіки та системи ВО на георегіо-нальних і глобальних ринках освітніх послуг	Інноваційний розвиток університету, його інтеграція в НІС та ГРІС, підвищення конкурентоздатності на міжнародному та національному ринках освітніх послуг
Структурна побудова	Георегіональний (європейський) простір ВО, що об'єднує національні системи ВО як суб'єкти інноваційної діяльності; міжнародні університетські мережі; мережі науковців за окремими науковими напрямами тощо	Національна система закладів ВО, до складу якої входять як традиційні виші, так і їх інноваційні структури, створені з метою реалізації інноваційних проектів	Усі структурні підрозділи університету (інститути, кафедри, наукові лабораторії) та наукові школи, що реалізують його місію
Головні суб'єкти взаємодії у системі	Європейські (ЄК, РЄ, група Є-4) та національні політичні органи (уряди) й структури	Урядові та місцеві управлінські структури, університети, наукові та професійні асоціації й мережі у сфері ВО	Інститути/факультети, адміністрація, кафедри, викладачі, науковці, студенти
Механізми реалізації цілей інноваційної системи	Освітня політика міжнародних організацій (відкритий метод координації) та національних урядів щодо розвитку ЄПВО	Національна політика інноваційного розвитку ВО, нормативна база розвитку інноваційної діяльності у сфері ВО	Стратегії інноваційного розвитку університету, система стимулів інноваційної діяльності всіх членів університет-ської громади

Беручи до уваги дослідження широкого кола зарубіжних і вітчизняних науковців і, перш за все, наукові розвідки Дж. Найт [17;18] та Х. Де Вітта [7], поняття *інтернаціоналізація вищої освіти* розглядаємо як стратегічний та організаційний підхід до запровадження міжнародного виміру в усі аспекти функціонування цієї системи, що передбачає досягнення нової якості процесу та результату її діяльності. Далі схарактеризуємо організаційні рівні інтернаціоналізації ВО, її суб'єкти,

стратегії й механізми реалізації на кожному з рівнів. Представимо узагальнений матеріал дослідження у вигляді таблиці (див. табл. 3).

Таблиця 3

Суб'єкти, цілі, стратегії та механізми інтернаціоналізації на вищої освіти

Виміри	Суб'єкти	Цілі	Стратегії	Механізми
Глобальний	Міжнародні політичні, культурно-освітні, професійні, економічні, фінансові організації	Формування єдиного глобального простору ВО, що відповідає інтересам інноваційного розвитку людства, розвитку міжнародного співробітництва в культурно-освітній, науковій та економічній сферах	Запровадження міжнародних стандартів якості ВО, забезпечення контролю їх дотримання; забезпечення між-народного визнан-ня кваліфікацій та дипломів про ВО; розвиток міжна-родної академічної мобільності та ака-демічного партнерства	Дослідницькі та моніторингові програми й акції; ліцензування та розробка механізмів акредитації міжнародних освітніх програм; розвиток міжнародних грантових програм академічної та професійної мобільності
Георегіональний	Регіональні політичні, культурно-освітні, професійні, економічні, фінансові організації	Розвиток регіональних просторів ВО, що відповідають інтересам інноваційного розвитку регіонів, є конкурентоздатним на глобальному ринку освітніх послуг та кваліфікованої робочої сили	Формування нормативних, змістових та процесуальних засад регіональної освітньої політики; розробка та забезпечення контролю регіональних стандартів якості ВО та механізмів визнання кваліфікацій і дипломів про ВО	Застосування відкритого методу координації в національних політиках у сфері ВО; розвиток регіональних програм академічної та професійної мобільності, регіонального академіч-ного співробітництва між університетами; розробка регіональних рамок кваліфікацій; утворення регіональних університетів та дослідницьких центрів

Національний	Держава, національні міністерства та відомства, що є відповідальними за ВО	Розвиток конкурентоздатності національної системи ВО, міжнародних академічних зв'язків, інтелектуального та матеріального капіталу й інноваційного потенціалу країни	Стратегія розвитку взаєморозуміння; стратегія отримання прибутку; стратегія сприяння кваліфікованій міграції; стратегія нарощування потенціалу [21]	Сприятлива для розвитку академічної мобільності та наукового співробітництва освітня, наукова, інноваційна, податкова та еміграційна політика держави
Інституційний	Вищі навчальні заклади	Підвищення конкурентоспроможності, статусу, іміджу вишу	Формування нової ідентичності вишу, надання міжнародного та інтеркультурного виміру всім напрямам його діяльності	Розробка нової стратегії розвитку вишу, інтернаціоналізованого курикулуму; технологій рекрутигу та супроводу іноземних студентів і фахівців; академічне партнерство із зарубіжними вишами
Індивідуальний	Викладачі, студенти, науковці, адміністратори вишу	Підготовка високо кваліфікованого фахівця, здатного до успішного працевлаштування на міжнародному ринку робочої сили; формування інтернаціональної особистості громадянина світу	Розвиток зовнішньої та внутрішньої академічної і професійної мобільності; формування професійних компетентностей міжнародного рівня	Участь у програмах індивідуальної академічної та професійної мобільності, оволодіння професійними компетентностями міжнародного рівня

Положення, що є змістом таблиці 3, дозволяють дійти висновку, що інтернаціоналізація відбувається на всіх рівнях функціонування системи ВО. Для кожного з названих рівнів характерними є свої цілі, стратегії, механізми реалізації, що доповнюють та збагачують процеси, які відбуваються на інших рівнях.

Здійснене нами з'ясування сутності процесів інноваційного розвитку системи ВО та особливостей перебігу процесів її інтернаціоналізації дозволяє перейти до розгляду питання щодо інноваційного потенціалу інтернаціоналізаційних процесів у кожному з аспектів діяльності

університету (освіта, наука, соціальні послуги), а також ризиків, що є характерними для запроваджуваних інновацій. Вдамося, вже традиційно, до узагальненого викладу проблеми у формі порівняльної таблиці (див. табл. 4). Об'єктом розгляду став інституційний рівень функціонування системи ВО. У характеристиці ризиків, що несе для університету процес інтернаціоналізації, візьмемо за основу класифікацію, що застосовується у вишах Великої Британії в контексті запровадження національної системи менеджменту ризиків [11].

Таблиця 4

Інноваційний потенціал процесів інтернаціоналізації університету: позитивні тенденції змін та ризики

Рівень	Інновації в діяльності університету в контексті інтернаціоналізації	Позитивні тенденції	Ризики
Інституційний	*Освіта:* Розвиток горизонтальної та вертикальної академічної мобільності студентів і професійної мобільності викладачів у межах запровадження програм подвійних дипломів з іноземними університетами; розвиток програмної мобільності в контексті академічного або комерційного партнерства (франшизні угоди) з іноземними освітніми провайдерами; відкриття закордонної філії університету	Покращення іміджу університету, його позиції в національних та міжнародних рейтингах; підвищення рівня інтелектуального й соціального капіталу вишу; покращення фінансового стану та вдосконалення інфраструктури вишу; підвищення авторитету університету в місцевої громади	- *репутаційні*, пов'язані з низь-кою якістю освіт-ніх послуг, а також організа-ційного та культурного супроводу зару-біжних студентів; - *кадрові*, зумов-лені недостат-ньою кількістю каліфікованого персоналу для навчання зростаючих контингентів іно-земних студентів; - *інфраструктур-ні,* зумовлені не-достатністю по-тужностей універ-ситетського кам-пусу для обслу-говування між-народної сту-дентської грома-ди; - *фінансові,* що виникли в наслі-док швидко зростаючих затрат і *комерційні*, що є результатом
	Наука: інтеграція наукових підрозділів університету в ГІС та ГРІС: взаємодія із науково-виробничими структурами транс-національних корпорацій; розвиток міжнародного наукового співробітництва шляхом виконання спільних із університетами інших країн наукових проектів та участі в міжнародних університетських мережах; залучення іноземних науковців до дослідницької й освітньої діяльності вишу, активізація грантрайтингової діяльності науковців вишу		

	Соціальні послуги: служіння як місцевій громаді, так і національним інтересам та вирішенню глобальних проблем (екологічних, культурно-освітніх, наукових, економічних); інтеграція іноземних студентів у культурне життя місцевої громади		дем-пінгових процесів на ринках освіт-ніх послуг; - *організаційні,* зумовлені низь-ким рівнем роз-витку рекрутин-гових технологій вишу;
Субінституційний	*Освіта:* запровадження нових навчальних програм, що є актуальними на міжнародному ринку освітніх послуг; запровадження англомовних освітніх програм для іноземних студентів; внутрішня інтернаціоналізація навчальних програм; запровадження дистанційних форм навчання, зокрема МООСів; запровадження нових форм контролю якості навчання іноземних студентів;	Реалізація перспектив розвитку традиційних та відкриття нових спеціальностей; системне запровадження ІТ-технологій у навчальний процес та управління навчальним закладом; розширення студентських контингентів; нові можливості професійного розвитку ПВС та адміністраторів	*- інформаційні та ІТ-ризики*, що полягають у недостаньому рівні запровад-ження сучасних ІТ у міжнародну діяльність вишу, що призводить до зниження її якості
	Наука: участь у міжнародних фахових мережах; отримання міжнародного визнання наукових шкіл; створення міжнародних наукових видань; залучення міжнародно визнаних експертів		
	Соціальні послуги: залучення міжнародних експертів до вирішення проблем місцевої громади; активізація економічного, наукового та культурно-освітнього життя місцевої громади		
Індивідуальний	*Освіта:* участь у програмах академічної та професійної мобільності, що дають можливості отримати подвійний диплом або диплом престижного зарубіжного університету	Отримання якісно нового освітнього, професійного та культурного досвіду; розширення можливостей якісного працевлаштування	Отримання неякісних освітніх послуг, негативного професійного та культурного досвіду; невиправдані фінансові втрати
	Наука: участь у програмах міжнародного наукового співробітництва		
	Соціальні послуги: можливість отримання нового культурного досвіду та компетентностей, необхідних для життя у глобалізованому суспільстві		

Зміст таблиці 4 дає підстави констатувати, що системна інтернаціоналізація діяльності університету дійсно може слугувати драйвером розвитку інноваційної системи університету, виведення його на якісно новий – міжнародний рівень досягнень і визнання. Достатньо численними, однак, є ризики, що включають всі можливі їх види, визначені теоретиками і практиками освітнього ризик-менеджменту, а саме: репутаційні, кадрові, у роботі зі студентами, інфраструктурні, комерційні, фінансові, організаційні, інформаційні та ІТ-ризики. Ідентифікація названих ризиків та їх аналіз у контексті вивчення кращого світового досвіду [17] дозволяють дійти висновків про необхідність забезпечення певної системи організаційно-педагогічних умов, за яких інтернаціоналізація стає драйвером саме інноваційного розвитку, а не занепаду та навіть самознищення університету.

Висновки. До провідних організаційно-педагогічних умов перетворення інтернаціоналізації на драйвер інноваційного розвитку університету ми відносимо такі:

- відповідність стратегії інтернаціоналізації місії університету;
- урахування широкої сукупності зовнішніх (політичних, економічних, культурних, релігійних, етнічних тощо) та внутрішніх (кадровий потенціал, розвиток інфраструктури, ліценційні обсяги, забезпеченість ІТ-технологіями, якість та мобільність менеджменту) чинників у процесі розробки й реалізації стратегій інтернаціоналізації університету;
- співвіднесення академічних, репутаційних та комерційних інтересів університету в контексті розробки та реалізації стратегії його інтернаціоналізації;
- системне та послідовне охоплення процесами інтернаціоналізації всіх аспектів діяльності університету (освіта, наука, соціальні послуги) з урахуванням актуальних світових тенденцій інноваційного розвитку кожного з них;
- розгортання процесів інтернаціоналізації як «згори-вниз» (адміністративні стратегії), так і «знизу-вгору» (стратегії академічного, наукового та інтеркультурного співробітництва) та «знизу-вширш (мережеві стратегії)»;
- спрямованість стратегій інтернаціоналізації на співпрацю з лідерами міжнародної академічної громади, що дозволить покращити якість освітніх та наукових програм, академічного й адміністративного персоналу університету;
- співвіднесення втрат та вигод (людських, часових, інтелектуальних, фінансових, матеріальних тощо) у контексті розробки й реалізації програм академічної мобільності;

- урахування інтересів місцевої, регіональної, національної, міжнародної громад у визначенні стратегій інтернаціоналізації університету;
- кваліфікована та проактивна політика співпраці університету з посольствами іноземних держав, зарубіжними університетами-партнерами та їх інноваційними структурами, міжнародними рекрутинговими компаніями, міжнародними університетськими мережами тощо;
- дотримання міжнародних стандартів забезпечення якості навчання іноземних студентів;
- забезпечення якості діяльності інфраструктури академічного та культурного супроводу іноземних студентів;
- мотивація, підтримка й організаційне забезпечення участі студентів, викладачів, науковців, адміністраторів у міжнародних академічних та наукових програмах, стажуваннях, програмах академічного обміну;
- застосування сучасних технологій менеджменту ризиків у розробці та реалізації стратегій і технологій інтернаціоналізації.

На завершення зазначимо, що інтернаціоналізація університету є складним суперечливим процесом, що може стати як драйвером його інноваційного розвитку, так і каталізатором занепаду, оскільки стратегії та механізми цього процесу можуть радикально різнитися між собою: від творчо-розвивальних до агресивно-комерційних.

Предметом подальшого вивчення, систематизації й узагальнення повинен, з нашої точки зору, стати кращий зарубіжний і вітчизняний досвід інтернаціоналізації університету; актуальною є розробка перспективної моделі ефективного розвитку досліджуваного процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Сбруєва А. А. Інтернаціоналізація вищої освіти : сутність поняття та системні зміни парадигми / А. Сбруєва // Педагогічні науки. – Суми : СумДПУ, 2001. – С. 157–167.

2. Сбруєва А. А. Глобалізація – інтернаціоналізація : співвідношення понять в контексті розвитку міжнародної вищої освіти / А. Сбруєва // Теоретичні питання освіти і виховання : збірник наукових праць / за заг. ред. ак. АПН України М. Б. Євтуха. – К : КДЛУ, 2001. – Вип. 17. – С. 125–128.

3. Сбруєва А. А. Глобальні та регіональні тенденції розвитку вищої освіти в умовах побудови суспільства знань / А. Сбруєва. – Суми : СумДПУ, 2008. – 80 с.

4. Сбруєва А. А. Чинники інноваційного розвитку вищої освіти у суспільстві ризику : глобальний та регіональний контексти / А. А. Сбруєва // Управління інноваційним розвитком освіти в суспільстві ризику : [монографія] / [за ред. проф. А. А. Сбруєвої]. – Суми : Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2012. – С.138 – 202.

5. Сбруєва А. А. Інтернаціоналізація вищої освіти : пріоритети комплексної стратегії Європейського Союзу / А. Сбруєва // Вища освіта України, 2013. – № 3. – С. 89–95.

6. Brennan J. Study on innovation in higher education : final report / J. Brennan, S. Broek, N. Durazzi, B. Kamphuis, M. Ranga, S. Ryan // European Commission Directorate for

Education and Training Study on Innovation in Higher Education, Publications Office of the European Union, 2014. – 334 p.

7. De Wit H. Internationalization of Higher Education : Nine Misconceptions / H. De Wit // International Higher Education. – 2011. – № 64. – P. 6–7.

8. Early Career Higher Education Researchers. Higher Education Journals List. – URL : http://www.echer.org/

9. Etzkowitz H. The dynamics of innovation: from National Systems and “Me 2” to a Triple Helix of university–industry–government relations / H. Etzkowitz, L. Leydesdorff // Research Policy. – 2000. – № 29. – P. 109–123.

10. HEDDA. List of conferences relevant for higher education in 2016. – URL : http://uv-net.uio.no/wpmu/hedda/2015/12/14/list-of-conferences-relevant-for-higher-education-in-2016/

11. HEFCE. Risk promptlist for higher education institutions. – URL : www.hefce.ac.uk/media/hefce/content/whatwedo/regulation/assurance/guidance/riskmanagement/ promptlist/pdf.

12. Higher Education : A Worldwide Inventory of Research Centers, Academic Programs, and Journals and Publications. 3rd Edition / ed. by Laura E. Rumbley, Philip G. Altbach, David A. Stanfield, Yukiko Shimmi, Ariane de Gayardon, Roy Y. Chan. – Bonn, Berlin, New York : Center for International Higher Education, Boston College, Lemmens Media, 2014. − 358 p.

13. Hirvikoski T. A construction of higher education institution (HEI) driven innovation ecosystem and its intended characteristics based on innovative professionals’ experiences and literature on innovations and creativity. – URL : http://lbdconference.laurea.fi/pdf/LbDconference_1Hirvikoski.pdf

14. International Handbook of Higher Education. Part One : Global Themes and Contemporary Challenges / ed. by J. F. Forest, Ph. G. Altbach. − Springer, 2006. – 1168 p.

15. International Handbook of Higher Education: Part One : Global Themes and Contemporary Challenges, Part Two : Regions and Countries / ed. by James J. F. Forest and Philip G. Altbach. – Springer, 2011. – 1136 p.

16. International Handbook of Universities 2016. International Association of Universities. Edition 27. – UK : Palgrave Macmillan, 2015. – 5464 p.

17. Knight J. Higher Education in Turmoil. The Changing World of Internationalization. Series : Global Perspectives on Higher Education / J. Knight // Sense Publishers, 2008. – 256 p.

18. Knight J. Internationalization remodeled : definition, approaches, and rationales / J. Knight // Journal of Studies in International Education. – 2004. – № 8 (1). – P. 5–31.

19. Mowery D. C. Universities in national innovation systems / D. C. Mowery, Bh. N. Sampat // The Oxford handbook of innovation / ed. by J. Fagerberg, D. C. Mowery, R. R. Nelson. – Oxford University Press, 2004. – P. 209–240.

20. Nowotny H. Rethinking science : knowledge in an age of uncertainty / H. Nowotny, P. Scott, M. Gibbons. – Cambridge : Polity, 2001. – 288 p.

21. OECD. Education policy analysis. Focus on Higher Education. – OECD Publishing : Paris, 2006. – P. 66–89.

22. The SAGE Handbook of International Higher Education / ed. by D. K. Deardorff, H. De Wit, J. D. Heyl, T. Adams. − SAGE Publications, 2012. − 552 p.

REFERENCES

1. Sbruieva, A. A. (2001). Internatsionalizatsiia vyshchoi osvity: sutnist' poniattia ta systemni zminy paradygmy [Internationalization of higher education : the essence of the concept and system change in the paradigm]. *Pedagogichni nauky, Sumy: SumDPU,* 157−167.

2. Sbruieva, A. A. (2001). Hlobalizatsiia – internatsionalizatsiia: spivvidnoshennia poniat' v konteksti rozvytku mizhnarodnoi vyshchoi osvity [Globalization − internationalization: the relationship between the concepts in the context of development of the international higher education]. *Teoretychni pytannia osvity i vykhovannia, 17,* 125−128.

3. Sbruieva, A. A. (2008). *Hlobal'ni ta rehional'ni tendentsii rozvytku vyshchoi osvity v umovakh pobudovy suspil'stva znan' [Global and regional trends of higher education development in the conditions of construction of the knowledge society]*. Sumy: SumDPU.

4. Sbruieva, A. A. (2012). Chynnyky innovatsiinoho rozvytku vyshchoi osvity u suspil'stvi ryzyku: hlobal'nyi ta rehional'ny konteksty [Factors of innovative development of higher education in the risk society: global and regional contexts]. In A. Sbruieva (Ed.), *Upravlinnia innovatsiinym rozvytkom osvity u suspil'stvi ryzyku* (pp. 138–202). Sumy: SumDPU.

5. Sbruieva, A. A. (2012). Internatsionalizatsiia vyshchoi osvity: priorytety kompleksnoi stratehii Yevropeis'koho Soiuzu [Internationalization of higher education: the priorities of the integrated strategy of the European Union]. *Vyshcha osvita Ukrainy, 3,* 89−95.

6. Brennan, J., Broek, S., Durazzi, N., Kamphuis, B., Ranga, M., Ryan, S. (2014). *Study on innovation in higher education: final report*. European Commission Directorate for Education and Training Study on Innovation in Higher Education, Publications Office of the European Union.

7. De Wit, H. (2011). Internationalization of Higher Education: Nine Misconceptions. *International Higher Education, 64,* 6−7.

8. Early Career Higher Education Researchers. Higher Education Journals List. Retrieved from http://www.echer.org/

9. Etzkowitz, H., Leydesdorff, L. (2000). The dynamics of innovation: from National Systems and ''Me 2'' to a Triple Helix of university–industry–government relations. *Research Policy, 29,* 109–123.

10. HEDDA. List of conferences relevant for higher education in 2016. Retrieved from http://uv-net.uio.no/wpmu/hedda/2015/12/14/list-of-conferences-relevant-for-higher-education-in-2016/

11. HEFCE. Risk promptlist for higher education institutions. Retrieved from www.hefce.ac.uk/media/hefce/content/whatwedo/regulation/assurance/guidance/riskmanagement/ promptlist/pdf.

12. Rumbley, L. E., Altbach, Ph. G., Stanfield, D. A., Shimmi, Y., Gayardon, A. de, Chan, R. Y. (Eds). (2014). *Higher Education: A Worldwide Inventory of Research Centers, Academic Programs, and Journals and Publications*. Bonn, Berlin, New York: Center for International Higher Education, Boston College, Lemmens Media.

13. Hirvikoski, T., Diz, H. *A construction of higher education institution (HEI) driven innovation ecosystem and its intended characteristics based on innovative professionals' experiences and literature on innovations and creativity*. Retrieved from http://lbdconference.laurea.fi/pdf/LbDconference_1Hirvikoski.pdf

14. Forest, J. F., Altbach Ph. G. (Eds). (2006). *International Handbook of Higher Education. Part One: Global Themes and Contemporary Challenges*. Springer.

15. Forest, J. F., Altbach Ph. G. (Eds). (2011). *International Handbook of Higher Education: Part One: Global Themes and Contemporary Challenges, Part Two: Regions and Countries*. Springer.

16. International Association of Universities (2015). *International Handbook of Universities 2016*. *Edition 27*. UK: Palgrave Macmillan.

17. Knight, J. (2008). *Higher Education in Turmoil. The Changing World of Internationalization. Series: Global Perspectives on Higher Education*. Sense Publishers.

18. Knight, J. (2004). Internationalization remodelled: definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, *8 (1).* 5–31.

19. Mowery, D. C., Sampat, Bh. N. (2004). Universities in national innovation systems. In J. Fagerberg, D. C. Mowery, R. R. Nelson (Eds), *The Oxford handbook of innovation* (pp. 209 – 240). Oxford University Press.

20. Nowotny, H., Scott, P., Gibbons, M. (2001). *Rethinking science: knowledge in an age of uncertainty*. Cambridge: Polity.

21. OECD (2006). *Education policy analysis. Focus on Higher Education*. OECD Publishing: Paris.

22. Deardorff, D. K., De Wit, H., Heyl, J. D., Adams, T. (Eds). (2012). The SAGE Handbook of International Higher Education*. Ed. by. SAGE Publications.*

РЕЗЮМЕ

Сбруева А., Козлов Д. Интернационализация как драйвер развития инновационной системы университета.

В статье осуществлен системный анализ феномена интернационализации как драйвера (побудительного фактора) развития инновационной системы университета. В контексте реализации поставленной цели охарактеризованы целевые, содержательные и процессуальные особенности функционирования инновационных систем на глобальном, георегиональном и национальном уровнях; выявлены целевые приоритеты, особенности структурного построения, основные субъекты и механизмы взаимодействия в инновационной системе высшего образования; выявлен инновационный потенциал процессов интернационализации университета, положительные тенденции и риски реализации этого процесса. Определены организационно-педагогические условия эффективного развития интернационализации как драйвера развития инновационной системы университета.

Ключевые слова: *университет, интернационализация, инновационная система, развитие, драйвер.*

SUMMARY

Sbruieva A., Kozlov D. Internationalization as a driver of the university innovation system development.

In the article the systemic characteristics of the phenomenon of internationalization as the driver of the university innovation system development are given. In order to achieve this goal the analysis of the sources and terminological analysis of its key concepts, namely "internationalization" and "innovation system" was made. The systemic nature of the analysis of the phenomenon of internationalization of higher education was assured by speculations on leading dimensions and aspects of its implementation in their relationships and interactions.

Peculiarities of goal setting, semantic and procedural aspects of innovation systems' activities are outlined at the global, geo-regional and national levels.

Aims, priorities, peculiarities of structural construction, subjects and mechanisms of interaction in the innovation system of higher education are defined.

The author determined subjects, objectives, strategies and mechanisms of internationalization at the global, geo-regional, national, institutional and individual levels of higher education functioning. The innovative potential of internationalization of the University, positive trends and risks of implementing this process were found.

Organizational and pedagogical conditions for effective development of internationalization as a driver of University innovation system are outlined: compliance of the internationalization strategy with the mission of the university; the ratio of academic reputation and commercial interests of the University in the design and implementation of its internationalization strategy; systematic and consistent process of the internationalization coverage of all aspects of the university activities (education, science, social services) taking into account the tendencies of innovative development of each of them; the ratio of losses and benefits (human, temporal, intellectual, financial, material, etc.) in the design and implementation of academic mobility programs; adherence to international standards of quality in the process of foreign students' teaching; motivation and organizational support of students, teachers, researchers and administrators participation in international academic and research programs, internships, academic exchange programs.

Key words: *university, internationalization, innovation system development, driver.*

УДК 378:61:316.61:376 – 054.62

Олена Семеног
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
orcid iD 0000-0002-8697-8602

СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ КОМПОНЕНТ У ПІДГОТОВЦІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ

У статті на основі аналізу наукових джерел і практичного досвіду узагальнено напрями реалізації соціокультурного компонента в підготовці іноземних студентів-медиків в університетах України, зокрема під час вивчення дисциплін гуманітарного циклу, у виховній роботі. Акцентовано увагу на викладанні курсів української мови як іноземної, української культури з урахуванням положень особистісно орієнтованого, компетентнісного, культурознавчого, аксіологічного, діяльнісного методологічних підходів, принципів гуманізації, міждисциплінарної інтеграції, країнознавчої спрямованості. Доводиться, що професійну підготовку майбутніх медичних фахівців мають пронизувати цінності діалогової педагогічної взаємодії.

Ключові слова: *іноземні студенти, вищий медичний навчальний заклад, професійна підготовка, соціокультурна адаптація, соціально-культурний компонент, гуманітарні дисципліни, виховна робота.*

Постановка проблеми. Фізичне, моральне й соціальне здоров'я людини визнають головним показником соціально-економічної зрілості, культури й успішності кожної держави. Динамічний розвиток медичних технологій, нагальні потреби максимально забезпечити населення якісними медичними послугами посилюють увагу до медичних спеціальностей, які можна отримати як у вітчизняних, так і в зарубіжних вищих навчальних закладах. Привабливі для іноземних вступників і українські вищі медичні навчальні заклади, у яких збережений вагомий потенціал української медичної науки і освіти, а також порівняно низька вартість навчання.

Розширення експорту освітніх послуг у сфері медицини, запит на медичну допомогу, що відповідає національним та світовим професійним стандартам, обумовлюють особливі вимоги до професійної підготовки

іноземних студентів-медиків. Результатом підготовки мають бути фундаментальні та спеціальні знання, що відповідають принципу гуманності, національним і світовим професійним стандартам, уміння виконувати професійні обов'язки, дотримуючись морально-етичних цінностей професії. Соціокультурний складник, доречно включений у навчально-виховний процес з гуманітарних дисциплін, у виховну, позааудиторну роботу, допомагає створити оптимальні умови для соціокультурної адаптації майбутніх медичних працівників.

Аналіз актуальних досліджень. На необхідності упроваджувати в освітні програми іноземних студентів основи знань про культуру інших країн, стимулювати процес діалогу культур тощо акцентується увага у програмних документах щодо мовної та культурної політики Ради Європи [4; 10; 17]. Окремі питання професійної підготовки й адаптації іноземних студентів до українського соціально-культурного простору розглядають О. Білик [2], М. Іванова [5], Л. Шпак [15], В. Груцяк, Я. Проскуркіна [11], О. Суригін [14], А. Щербакова [16]; соціокультурний аспект у процесі вивчення гуманітарних дисциплін, у виховній роботі досліджують К. Антонова [1], О. Васильєва [3], І. Мельничук [8], Н. Калашнік [6].

Мета статті – узагальнити дослідницькі напрацювання й досвід вищих медичних навчальних закладів України щодо реалізації соціокультурного компонента в підготовці іноземних студентів-медиків, зокрема під час вивчення дисциплін гуманітарного циклу, у виховній роботі.

Методи дослідження. Використано загальнонаукові методи: теоретичні –аналіз наукових джерел; емпіричні – спостереження за навчальним процесом, опитування викладачів та студентів для з'ясування стану сформованості соціокультурного компонента у професійній компетентності майбутніх медичних фахівців.

Виклад основного матеріалу. Окреслимо ключові поняття дослідження. Поняття «іноземні студенти» використовують на позначення іноземних громадян, які знаходяться в країні навчання та навчаються в українських вищих і середніх спеціальних навчальних закладах. Медичні факультети університетів забезпечують професійну підготовку та перепідготовку фахівців у галузі медицини та фармації. До результатів підготовки відносимо вміння виконувати специфічні медичні завдання, дотримуючись гуманності й милосердя, принципів медичної етики («Non nocere» («не нашкодь»), викладених у «Клятві» Гіпократа, поваги до пацієнтів та колег, конфіденційності медичної інформації тощо. Більш успішно досягти виконання таких завдань сприяє розв'язання проблем соціокультурної, соціально-психологічної, педагогічної адаптації іноземних студентів. Зокрема, соціокультурну адаптацію характеризують як «форму взаємопристосування суб'єктів до соціокультурного середовища на основі

обміну духовно-практичними можливостями та результатами діяльності в конкретних адаптивних умовах» [15, 106].

Одним із вагомих чинників забезпечення соціокультурної адаптації є уведення до професійної підготовки іноземних студентів-медиків, зокрема, таких складників соціокультурного компонента, як інтеркультурний, країнознавчий, соціально-психологічний, особистісний, що забезпечують формування готовності до міжкультурного спілкування на засадах міжкультурної толерантності, адекватного сприйняття культурних відмінностей при збереженні ціннісного ставлення до культури свого народу. До навчальних дисциплін, у змісті яких відображені можливості соціокультурного компонента, відносять українську/російську мову, історію України, історію української культури, історію медицини, основи психології та основи педагогіки, філософію, соціальну медицину, зміст яких побудовано на положеннях низки методологічних підходів.

Особистісно орієнтований підхід дозволяє враховувати індивідуальні особливості, інтереси та потреби, цілі, мотивацію під час навчання, а також соціокультурні особливості й набуті іноземними студентами знання в національній школі, дає підстави створювати умови, за яких студент знаходиться в ролі повноправного учасника педагогічної дії. Використання діяльнісного підходу забезпечує більш гнучке засвоєння знань в умовах, максимально наближених до майбутньої професійної діяльності. Аксіологічний підхід передбачає збагачення змісту кожної навчальної дисципліни загальнолюдськими і професійними цінностями, цінностями міжкультурної комунікації. Застосування культурологічного підходу допомагає вирішувати соціокультурні проблеми іноземних студентів з урахуванням психологічної адаптації в українському освітньому просторі.

З метою аналізу стану сформованості соціокультурного компонента у професійній компетентності майбутніх медичних фахівців нами було проведено опитування серед іноземних студентів медичного інституту Сумського державного університету. З’ясовано, що знання про культурні цінності, норми, традиції в респондентів мають фрагментарний характер, у них наявна висока емоційна та комунікативна напруженість, контакти з новим соціокультурним середовищем часто обмежені тільки побутовою сферою. Суттєво ускладнює перебування іноземних студентів двомовне середовище, яке панує у спілкуванні та мові мас-медіа м. Суми. Існує і бар’єр релігійний.

Для реалізації соціокультурного компоненту в підготовці іноземних студентів викладачам і кураторам, як показує аналіз наукових і практичних напрацювань у вищих медичних навчальних закладах [1; 3; 6; 8; 9; 12–13; 16], важливо враховувати загальний рівень культури студентів, національні особливості виховання, історичні традиції, світогляд, уявлення про майбутню професію. Особливі вимоги, як слушно зазначають Я. Проскуркіна [11],

А. Щербакова [16], ставляться до організації викладачами діалогової педагогічної взаємодії з іноземними студентами. Ідеться, зокрема, і про вміння викладачів донести до студентів складний навчальний матеріал з урахуванням їхньої ментальності; про неупередженість та повагу під час педагогічного спілкування. Важливі знання особливостей освітніх систем країн, із яких приїхали на навчання в Україну, знання білінгвальних невербальних та кінестичних засобів спілкування тощо, розуміння специфіки того чи іншого віросповідання студентів. Роль викладачів гуманітарних дисциплін, зокрема мови, української культури часто специфічна, бо саме вони зазвичай є і предметниками, і кураторами груп та допомагають вихованцям більш ефективно адаптовуватися до вимог навчального процесу, організують позааудиторну роботу.

М. Іванова [5], Я. Проскуркіна [11], О. Суригін [14], Л. Шпак [15] зазначають, що представників країн південно-східної Азії викладачі характеризують як дисциплінованих, старанних і наполегливих у навчанні, толерантних у ставленні до традицій, загальноприйнятих норм моралі й моральності, разом із тим – певною мірою замкнутих, із пасивною позицією, що пояснюється попереднім навчальним досвідом у національних школах, де викладач відіграє керівну й контролювальну роль. Типовими особливостями іноземних студентів країн Близького Сходу є інтерес до всього нового, до інших людей, схильність до швидкого встановлення контактів, товариськість, іноді підвищена емоційність, конфліктність та дратівливість, завищена самооцінка. Для англомовних африканських іноземних студентів характерна нестійкість настрою, скритість, схильність до більш повільного навчання, підвищена реакція на «загрозу», замріяність. Франкомовні африканські іноземні студенти відкриті для комунікації, відповідальні, працьовиті, активні, водночас схильні до тривожності.

З-поміж основних принципів, які задіюємо в навчально-виховному процесі, виділимо принципи гуманізації й міждисциплінарної інтеграції; взаємопов’язане вивчення мови і культури, включення країнознавчої і соціокультурної інформації в навчальний матеріал різних дисциплін не лише формує загальнокультурний світогляд, а й виховує ціннісне ставлення, сприяє підвищенню інтересу та мотивації до медичної професії, поглиблює уявлення про Україну, її історію, культуру, традиції, фольклор, людські взаємини, моральні норми та норми-заборони, виховує повагу до державних символів.

Аналіз опитувань іноземних студентів-медиків часто засвідчує низький рівень мотивації опановувати українську мову: пояснюють це тим, що на своїй батьківщині студента знання української мови не враховується, а володіння нею можливо знадобиться лише студентам старших курсів під час виробничої практики в медичних закладах. Причини такого стану полягає у відсутності українськоцентричного закону про українську мову. Мета діяльності освітньої громади українського медичного університету –

програмами навчальних дисциплін, виховними заходами зацікавити, спонукати іноземних студентів пізнавати світ української мови і культури.

Як показує аналіз навчальних програм з української мови як іноземної [1; 12; 13], завдання навчальної дисципліни – фаховоцентризм, забезпечення іноземного студента лінгвістичними знаннями, необхідними для опанування інших фахових предметів, формування комунікативних навичок для задоволення соціальних і громадських потреб, опрацювання оригінальних та адаптованих медичних текстів українською мовою; формування навичок професійного мовлення на компетентісних засадах, ознайомлення з основними зразками медичної документації, моделювання професійного діалогу «лікар – пацієнт». Відомо, що викладачі узгоджують зміст навчального курсу з викладачами медичних дисциплін та лікарями-практиками.

Важливий і принцип країнознавчої спрямованості: на заняттях запропоновано використовувати тексти, що ознайомлюють студентів із українською національною культурою, традиціями народу країни, у якій студенти проживають кілька років, сприяють формуванню лінгвокраїнознавчої, культурознавчої спостережливості й чутливості; соціокультурної сприйнятливості до виявлення тенденцій взаємодії загальнокультурного і національного у змісті мовленнєвої поведінки. Результатом навчальної діяльності студентів є рівень вільного спілкування в україномовному середовищі, що сприяє кращій адаптації, дозволяє знаходити спільну мову з місцевими мешканцями, уникати конфліктів, пов’язаних із культурними, ментальними, релігійними тощо розбіжностями.

На заняттях іноземним студентам викладачі пропонують теми, пов’язані із соціокультурними та побутовими ситуаціями в нових умовах: «Мій університет», «Мій гуртожиток», «У деканаті», «Київ – столиця України», «Україна – європейська держава» тощо, професійними ситуаціями («Сімейний стан хворого», «Анамнез захворювання»). Для поглиблення мовних знань, забезпечення виховання морально-етичних поглядів Я. Проскуркіна [11] пропонує тексти про видатних українських лікарів-учених, зокрема про О. Богомольця (основоположника вітчизняної школи патофізіології), В. Філатова (відомого українського вченого-офтальмолога), М. Амосова (видатного українського кардіохірурга, основоположника біокібернетики в Україні), В. Караваєва (одного із засновників вітчизняної хірургії, талановитого хірурга-офтальмолога) та ін.

На взаємозв’язку медицини з духовними традиціями побудовано заняття з історії української культури. Для полегшення розуміння іноземними студентами культурних особливостей України фахівці радять проводити зіставлення з рідною культурою суб’єктів учіння, знаходити спільні риси в культурному надбанні України та рідних для студентів країн, акцентувати увагу на самобутності кожної із культур [8]. Вивчення й обговорення

історичних аспектів культурного розвитку української держави, історії становлення державності дає можливість інтегрувати іноземних студентів в український соціум, сприяє кращому порозумінню з викладачами інших дисциплін, українськими студентами, корінним населенням.

Наприклад, у Тернопільському державному медичному університеті ім. І. Я. Горбачевського на занятті «Українська культура як духовний феномен» викладачі демонструють зразки фото- та відеозображення культурних досягнень українського народу: живопису, архітектурних пам'яток, зразки народно-ужиткового мистецтва, музичні твори [8]. Через ознайомлення з текстами, у яких представлено традиції збереження і зміцнення фізичного, морального й соціального здоров'я українців та представників інших національностей як джерела благополуччя людини, опис творів музики, художньої літератури, кінострічок, архітектури, у яких розкрито благородність медичної професії, її етику й естетику, психотерапевтичний ефект, студенти глибше усвідомлюють потребу й авторитет свого фахового покликання.

Фахівців хвилює і низка проблем у викладанні української мови як іноземної: викладач повинен вільно володіти англійською мовою, однак часто іноземні студенти не володіють англійською мовою; у спілкуванні «змішують» і російську, і українську мови [1]. Не напрацьована технологія створення підручника, навчальних посібників, лінгвокраїнознавчих словників, нових форм країнознавчої наочності [9].

Соціокультурний компонент пронизує позааудиторну, виховну роботу у вищих медичних навчальних закладах; мета виховних заходів – особистісне і професійне зростання майбутніх медичних фахівців, які усвідомлюють загальнолюдські морально-етичні цінності, професійний обов'язок, честь і гідність, і яким притаманні такі риси, як гуманність, співчуття, доброзичливість, альтруїзм, милосердя, оптимізм, наполегливість, відповідальність, дисциплінованість тощо. Доцільним у роботі з іноземними студентами є метод екскурсії: залучаємо студентів до подорожей містом, Україною і світом, зокрема, і через віртуальні екскурсії до Національного музею історії медицини (м. Київ), у якому зберігаються науково-методичні, аудіовізуальні, художньо-технічні експонати, Національного музею-садиби імені М. Пирогова (м. Вінниця), музею-аптеки і музею історії медицини Галичини імені Мар'яна Панчишина (м. Львів) з подальшим обговоренням побаченого. Студенти-іноземці є учасниками концертів, присвячених знаменним датам і національним святам, вечорів народних пісень, поетичних конкурсів, днів національної кухні. Такі заходи значною мірою збагачують внутрішній естетичний світ особистості, заохочують прагнення до прекрасного, підвищують рівень культурних та історичних знань, формують позитивний образ країни. Доцільно залучати іноземних студентів до волонтерських проектів,

шефської співпраці з реабілітаційним центром, оздоровчо-просвітницьких заходів, що дозволяють більш чітко усвідомити важливі етичні категорії відповідальності, обов'язку, милосердя. Спільні з вітчизняними студентами тематичні заходи нівелюють страх спілкування з носіями інших мов, знайомлять не тільки з мовою, а й з культурою українського народу, виводять студентів на новий рівень спілкування, організують дозвілля.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, на основі аналізу культурологічних, педагогічних джерел; спостереження за навчальним процесом, опитувань викладачів та студентів приходимо до висновків. Одним із вагомих чинників забезпечення соціокультурної адаптації є уведення до професійної підготовки іноземних студентів-медиків, зокрема, таких складників соціокультурного компонента, як інтеркультурний, країнознавчий, соціально-психологічний, особистісний, що забезпечують формування готовності до міжкультурного спілкування на засадах міжкультурної толерантності, адекватного сприйняття культурних відмінностей при збереженні ціннісного ставлення до культури свого народу.

Для реалізації соціокультурного компоненту в підготовці іноземних студентів-медиків викладачам і кураторам важливо враховувати загальний рівень культури студентів, національні особливості виховання, історичні традиції, світогляд, уявлення про майбутню професію. Особливі вимоги ставляться до організації викладачами гуманітарних дисциплін діалогової педагогічної взаємодії з іноземними студентами, що сприяє більш ефективній адаптації до вимог навчального процесу, організації виховної роботи. З-поміж основних принципів, які задіюємо в навчально-виховному процесі, – принципи гуманізації і міждисциплінарної інтеграції, країнознавчої спрямованості; серед методологічних підходів – особистісно орієнтований, компетентнісний, культурознавчий, аксіологічний, діяльнісний. Завдання гуманітарних дисциплін – фаховоцентризм, формування в іноземного студента комунікативних навичок для задоволення соціальних і громадських потреб, опрацювання оригінальних та адаптованих медичних текстів українською мовою; формування навичок професійного мовлення на компетентісних засадах, ознайомлення з основними зразками медичної документації, моделювання професійного діалогу «лікар- пацієнт». Соціокультурний компонент пронизує виховні заходи, що спрямовані на особистісне зростання майбутніх медичних фахівців. Соціокультурний складник, доречно включений у навчально-виховний процес з гуманітарних дисциплін, у виховну, позааудиторну роботу, допомагає створити оптимальні умови для соціокультурної адаптації майбутніх медичних працівників, сприяє формуванню фундаментальних та спеціальних знань, умінь виконувати професійні обов'язки, дотримуючись морально-етичних цінностей професії.

Перспективу подальших наукових розвідок убачаємо в дослідженні педагогічних умов упровадження соціокультурного компонента у професійну підготовку іноземних студентів-медиків у вищих навчальних закладах України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонова К. В. Вплив дисциплін гуманітарного блоку на процес адаптації іноземних студентів на початковому етапі навчання у медичних університетах України / К. В. Антонова // Педагогічний дискурс. Вип. 12, 2012. – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/soc_gum /peddysk/2012_12/antonova.pdf.

2. Білик О. М. Соціалізація іноземних студентів як педагогічна проблема / О. М. Білик // Вісник Харківської державної академії культури. – 2014. – Вип. 43. – С. 281–289. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/hak_2014_43_38

3. Васильєва О. В. Сучасні аспекти виховної роботи з іноземними студентами у вищих медичних навчальних закладах України / О. В. Васильєва // Humanities and social sciences : problems and prospects in the context of globalization. Collection of Conference Papers of International Scientific-Practical Conference (28.01.2015, the United Kingdom, London). – u-conferences.org / Centre for Scientific and Practical Studies, 2015. – P. 16–20.

4. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. видання д. пед. н., проф. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.

5. Иванова М. А. Социально-психологическая адаптация иностранных студентов к высшей школе России : дис. … д-ра психолог. наук : 19.00.05 – социальная психология / Иванова Маргарита Александровна ; С.-Петерб. гос. техн. ун-т. – СПб., 2001. – 353 с.

6. Калашнік Н. В. Структура міжкультурної комунікативної компетентності іноземних студентів – майбутніх медиків / Н. В. Калашнік // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка. – 2014. – № 3. – С. 104–110. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPU_ped_2014_3_19.

7. Концепція виховної роботи зі студентами ДЗ «Луганський державний медичний університет» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://kr.farm-bad.ru/

8. Мельничук І. М. Особливості викладання курсу «Історія української культури» іноземним студентам-медикам [Електронний ресурс] / І. М. Мельничук, Л. М. Романишина, О. В. Яцишина // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка. – 2012. – № 2. – С. 114–118. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPU_ped_2012_2_23

9. Паламар Л. Принципи укладання підручника з української мови для іноземних студентів / Л. Паламар // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. пр. – Львів, 2008. – Вип. 3. – С. 40–47.

10. Проект концепції мовної освіти іноземців у вищих навчальних закладах України [Електронний ресурс] // Громадянське суспільство і влада. – Режим доступу : http://civic.kmu.gov.ua/consult_mvc_kmu/consult/old/show_bill/2031.

11. Проскуркіна Я. І. Допрофесійна підготовка іноземних абітурієнтів до навчання в медичних університетах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Проскуркіна Яна Іванівна ; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. – Київ, 2014. – 23 с.

12. Робоча навчальна програма навчальної дисципліни «Українська мова як іноземна» (для англомовних студентів I – II курсів стоматологічного факультету) / укл. Чикайло І. В. // Львівський національний медичний університет імені Данила Галицького, 2014. – 35 с.

13. Робоча програма навчальної дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» для іноземних студентів усіх напрямів підготовки всіх форм навчання / укл. О. С. Черемська, Г. Г. Гайдамака. – Х. : Вид. ХНЕУ ім. С. Кузнеця, 2014. – 45 с.

14. Сурыгин А. И. Основы теории обучения на неродном для учащихся языке / Сурыгин А. И. – СПб. : Златоуст, 2000. – 230 с.

15. Шпак Л. Л. Социокультурная адаптация : сущность, направления, механизмы реализации : дисс. … докт. социолог. наук / Л. Л. Шпак. – Кемерово, 1992. – 398 с.

16. Щербакова А. В. Педагогічні умови формування полікультурної компетентності студентів-медиків / А. В. Щербакова // Соц. Педагогіка : теорія та практика. – 2014. – № 2. – С. 68–75.

17. Common European Framework of Reference for Language Learning and Testing : Council of Europe. – Cambridge University Press. – 2001. – 260 p.

REFERENCES

1. Antonova, K. V. (2012). Vplyv dystsyplin humanitarnoho bloku na protses adaptatsii inozemnykh studentiv na pochatkovomu etapi navchannia u medychnykh universytetakh Ukrainy [The impact of humanitarian disciplines unit on the adaptation of foreign students at the initial phase of training in medical universities of Ukraine]. *Pedahohichnyi dyskurs, vypusk 12.* Retrieved from: http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/soc_gum /peddysk/2012_12/antonova.pdf. [In Ukrainian].

2. Bilyk, O. M. (2014). Sotsializatsiia inozemnykh studentiv yak pedahohichna problema [Socialization of foreign students as a pedagogical problem]. *Visnyk Kharkivskoi derzhavnoi akademii kultury, 43*, 281–289. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/hak_2014_43_38. (In Ukrainian).

3. Cheremska, O. S., Haidamaka, H. H. (2014). *Robocha prohrama navchalnoi dystsypliny "Ukrainska mova (za profesiinym spriamuvanniam)" dlia inozemnykh studentiv usikh napriamiv pidhotovky vsikh form navchannia [The work program of discipline "Ukrainian language (for professional purposes)" for foreign students training in all areas of learning]*. Kharkiv: Vyd. KhNEU im. S. Kuznetsia.

4. Common European Framework of Reference for Language Learning and Testing: Council of Europe (2001). Cambridge University Press.

5. Chykailo, I. V. (2014). *Robocha navchalna prohrama navchalnoi dystsypliny "Ukrainska mova yak inozemna" (dlia anhlomovnykh studentiv I – II kursiv stomatolohichnoho fakultetu) [Syllabus of discipline "Ukrainian language as a foreign language" (for English-speaking students of I – II courses of dental faculty)]*.

6. Ivanova, M. A. (2001). *Sotsyalno-psykholohycheskaia adaptatsiia inostrannykh studentov k vysshei shkole Rossii [Socio-psychological adaptation of foreign students in Russian higher education]* (D. diss (soc. psykh.). S.-Petersburg. state technological university, SPb. [In Russian].

7. Kalashnik, N. V. (2014). Struktura mizhkulturnoi komunikatyvnoi kompetentnosti inozemnykh studentiv – maibutnikh medykiv [The structure of the intercultural communicative competence of foreign students – future doctors]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka: Pedahohika, 3,* 104–110. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPU_ped_2014_3_19. [In Ukrainian].

8. *Kontseptsiia vykhovnoi roboty zi studentamy DZ "Luhanskyi derzhavnyi medychnyi universytet" [The concept of educational work with students of DZ "Lugansk State Medical University"*]. Retrieved from: http://kr.farm-bad.ru/ [In Ukrainian].

9. Melnychuk, I. M. (2012). Osoblyvosti vykladannia kursu "Istoriia ukrainskoi kultury" inozemnym studentam-medykam [Features of teaching "History of Ukrainian Culture" foreign medical students]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka: Pedahohika, 2,* 114–118. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPU_ped_2012_2_23 (In Ukrainian).

10. Nikolaeva, S. Y. (2003). *Zahalnoievropeiski rekomendatsii z movnoi osvity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia [Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment]*. Kyiv: Lenvit.

11. Palamar, L. (2008). Pryntsypy ukladannia pidruchnyka z ukrainskoi movy dlia inozemnykh studentiv [Principles conclusion textbook on Ukrainian language for foreign students]. *Teoriia i praktyka vykladannia ukrainskoi movy yak inozemnoi, 3,* 40–47. [In Ukrainian].

12. Proekt kontseptsii movnoi osvity inozemtsiv u vyshchykh navchalnykh zakladakh Ukrainy [The draft concept of language education of foreigners in higher educational institutions of Ukraine]. *Hromadianske suspilstvo i vlada*. Retrieved from: //civic.kmu.gov.ua/consult_mvc_kmu/consult/old/show_bill/2031. [In Ukrainian].

13. Proskurkina, Ya. I. (2014). *Doprofesiina pidhotovka inozemnykh abituriientiv do navchannia v medychnykh universytetakh [Professional training of foreign students to study at medical university].* (Abstract of the PhD. Diss. (ped. sci). National academy of pedagogical sciences of Ukraine, Kyiv.

14. Shcherbakova, A. V. (2014). Pedahohichni umovy formuvannia polikulturnoi kompetentnosti studentiv-medykiv [Formation of pedagogical conditions of multicultural competence of medical students]. *Sots. pedahohika: teoriia ta praktyka, 2*, 68–75.

15. Shpak, L. L. (1992). *Sotsyokulturnaia adaptatsiia: sushchnost, napravleniia, mekhanizmy realizatsii [The socio-cultural adaptation: the nature, direction, mechanisms for implementation].* (D. diss (soc. sc.). Kemerovo.

16. Suryhyn, A. I. (2000). *Osnovy teorii obuchenyiia na nerodnom dlia uchashchikhsia yazyke [Fundamentals of the theory of learning for students in their native language]*. SPb.: Zlatoust.

17. Vasylieva, O. V. (2015). *Suchasni aspekty vykhovnoi roboty z inozemnymy studentamy u vyshchykh medychnykh navchalnykh zakladakh Ukrainy [Modern aspects of educational work with foreign students in medical schools of Ukraine]*. Humanities and social sciences: problems and prospects in the context of globalization. Collection of Conference Papers of International Scientific-Practical Conference, the United Kingdom, London, (pp. 16–20). Retrieved from: u-conferences.org / Centre for Scientific and Practical Studies.

РЕЗЮМЕ

Семеног Е. Социокультурный компонент в подготовке иностранных студентов-медиков.

В статье на основе анализа научных источников и практического опыта обобщены направления реализации социокультурного компонента в подготовке иностранных студентов-медиков в университетах Украины: при изучении дисциплин гуманитарного цикла, в воспитательной работе. Акцентировано внимание на преподавании курсов украинского языка как иностранного, украинской культуры с учетом положений личностно ориентированного, компетентностного, культуроведческого, аксиологического, деятельностного методологических подходов, принципов гуманизации, междисциплинарной интеграции,

страноведческой направленности. Доказывается, что профессиональную подготовку будущих медицинских специалистов пронизывают ценности диалогового педагогического взаимодействия.

Ключевые слова: *иностранные студенты, высшее медицинское учебное заведение, профессиональная подготовка, социокультурная адаптация, социально-культурный компонент, гуманитарные дисциплины, воспитательная работа.*

SUMMARY

Semenog O. Socio-cultural component in the training of foreign medic students.

On the basis of analysis of scientific sources and practical experience the areas of socio-cultural component implementation in the training of foreign medic students at the universities in Ukraine are generalized, particularly in the study process of humanitarian disciplines and during the educational work.

It is proved that one of the factors of socio-cultural adaptation ensuring is input to the training programs of foreign medical students, particularly, those ingredients of socio-cultural component as intercultural, geographic, social, psychological, personal, that form readiness for intercultural communication on the principles of intercultural tolerance, adequate perception of cultural differences while maintaining the value attitude to the culture of nation.

The attention is focused on teaching courses of Ukrainian language as foreign, Ukrainian culture on the basis of personality oriented, competency, cultural, axiological and active methodological approaches, principles of humanization, interdisciplinary integration, and geographic orientation. The task of the humanities is to formation of the professionalism of a foreign student, the formation of his professional competence in speech and communication, in order to meet social and civic needs.

It is proved the importance of the humanities teacher's organization of interactive educational interaction with foreign students, which contributes to their more effective adaptation to the educational process. Socio-cultural component permeates extracurricular, educational work.

The purpose of the educational measures is a personal growth of future medics as professionals, who understand universal moral and ethical values, professional duty, honor and dignity and who has such features as humanity, compassion, kindness, altruism, optimism, perseverance, responsibility, discipline.

The prospect for further research is seen in the study of pedagogical conditions of implementation of the socio-cultural component in the training of foreign medical students in higher education institutions of Ukraine.

Key words*: foreign students, high medical schools, professional training, social and cultural adaptation, social and cultural component, humanities, educational work.*

УДК 34:378.091.2:343.82(477)

Любов Сітовська
Приватний вищий навчальний заклад
«Академія рекреаційних технологій і права»
orcid iD 0000-0002-4510-1046

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПЕНІТЕНЦІАРНІЙ СИСТЕМІ УКРАЇНИ

Автором розглядаються методичні аспекти підготовки майбутніх юристів до професійної діяльності в пенітенціарній системі України в умовах сучасного вищого

навчального закладу. У статті вказується, що під час експериментальної роботи для визначення сформованості готовності майбутніх юристів до професійної діяльності в пенітенціарній системі України виділено такі критерії: мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний, особистісний. Зокрема, охарактеризовано методики визначення цих критеріїв. З'ясовано зміст пошукового, емпіричного та підсумково-узагальнювального етапів, організації дослідження щодо підготовки майбутніх юристів до професійної діяльності в пенітенціарній системі України.

Ключові слова: *методична підготовка, критерії, показники, рівні, методики, педагогічні умови, майбутні юристи, пенітенціарна система.*

Постановка проблеми. Проблема підготовки майбутніх юристів є досить гострою й постійно перебуває в центрі уваги науковців, які у своїх дослідженнях обґрунтовують шляхи її вирішення. У сучасному навчальному процесі важливо створити умови формування готовності майбутніх юристів до професійної діяльності в пенітенціарній системі України, озброїти на рівні компетентного володіння необхідними професійно-спрямованими знаннями, підготувати їх до здійснення ефективної професійної діяльності.

Отже, для організації роботи з формування готовності майбутніх юристів до професійної діяльності в пенітенціарній системі України, окрім з'ясування сутності цього процесу, важливе значення має розробка відповідного інструментарію для діагностування рівня сформованості структурних компонентів означеної готовності.

Саме тому виникає необхідність з'ясування, за яких саме критеріїв, показників та рівнів визначається сформованість готовності майбутніх юристів до професійної діяльності в пенітенціарній системі України.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз наукових праць із даної проблеми свідчить про те, що вивчені лише окремі аспекти підготовки працівників пенітенціарної системи (О. Г. Бондарчук, Ю. В. Гагарін, Г. В. Зайцева, Е. Н. Казакова, М. І. Кузнецов та ін.). Досліджувалися, зокрема, проблема формування готовності майбутніх юристів до виховної роботи з неповнолітніми злочинцями (Д. А. Саблін); питання психологічних особливостей формування організованості в майбутніх співробітників державної пенітенціарної служби України (О. П. Шамрук); проблема підготовки працівників пенітенціарної системи до діяльності з ресоціалізації засуджених (О. В. Гуцев).

Водночас питання професійної підготовки «не полишало своєї актуальності впродовж усього періоду існування органів виконання покарань: чи то тюремної системи імперських часів, чи радянської виправно-трудової, чи сучасної пенітенціарної» [1, 343]. Отже, пошук нових форм діяльності змушує по-новому подивитися на підготовку відповідних кадрів.

Разом із тим, аналіз наукових джерел доводить, що сьогодні бракує робіт щодо узагальнення критеріїв, показників та рівнів сформованості й

готовності майбутніх юристів до професійної діяльності в пенітенціарній системі України.

Мета статті полягає в розкритті стану сформованості готовності майбутніх юристів до професійної діяльності в пенітенціарній системі України.

Методи дослідження. З метою дослідження даної проблеми нами використовувався комплекс емпіричних методів (тестування, анкетування, спостереження тощо).

Виклад основного матеріалу. Аналіз фахової літератури та педагогічні спостереження дозволили виокремити у структурі готовності майбутніх юристів до професійної діяльності в пенітенціарній системі України мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний та особистісний компоненти, які тісно пов’язані між собою.

З метою вирішення дієвих задач формування в майбутніх юристів готовності до професійної діяльності в пенітенціарній системі України доцільно виділити критерії й показники, які мають ґрунтуватися на структурних компонентах означеної готовності.

Ураховуючи зазначені положення й опираючись на зроблені висновки з питань аналізу отриманих результатів, нами було розроблено систему критеріїв і показників готовності майбутніх юристів до професійної діяльності в пенітенціарній системі відповідно до її структурних компонентів, що відображають рівень сформованості та її сутнісні характеристики.

На основі аналізу теоретичних досліджень наукової літератури з проблеми і власного досвіду викладацької діяльності нами відповідно до структурних компонентів готовності (мотиваційного, когнітивного, операційно-діяльнісного та особистісного) були визначені й обґрунтовані критерії, показники та рівні сформованості готовності майбутніх юристів до професійної діяльності в пенітенціарній системі України.

Мотиваційний критерій представлений такими показниками: захопленість професією юриста; позитивною мотивацією й розумінням соціальної значущості професійної діяльності в пенітенціарній системі країни; прагнення до саморозвитку та самовдосконалення.

Когнітивний критерій характеризується такими показниками: загальне розуміння значення професійно орієнтованих знань щодо системи органів та установ, які виконують кримінальні покарання в Україні, міжнародних стандартів поведінки із засудженими та попередньо ув’язненими особами і процесом їх ресоціалізації, нормативно-правових документів, що регламентують професійну діяльність юриста.

Операційно-діяльнісний критерій включає такі показники: професійно орієнтовані вміння та навички, які покладено в основу успішної професійної діяльності в державній пенітенціарній системі.

Особистісний критерій представлений такими показниками: організаційні та комунікативні здібності, що дозволять ефективно працювати в Державній пенітенціарній службі України.

Важливою складовою нашого дослідження була експериментальна робота. Її мета полягала в перевірці ефективності виявлених і теоретично обґрунтованих педагогічних умов підготовки майбутніх юристів до професійної діяльності в пенітенціарній системі України.

Експериментальна робота здійснювалася протягом 2012–2016 років і складалася з пошукового, емпіричного та підсумково-узагальнювального етапів.

Перший, *пошуковий,* етап експериментальної роботи тривав протягом 2012–2013 рр. Під час цього етапу було проаналізовано наукову літературу, закони, постанови й інші нормативно-правові документи, відтак уточнено понятійно-термінологічний апарат дослідження. Водночас узагальнено матеріал із досліджуваної проблеми, визначено структуру готовності майбутніх юристів до професійної діяльності в пенітенціарній системі нашої країни, а також критерії, показники та рівні сформованості готовності майбутніх юристів до професійної діяльності в державній пенітенціарній системі.

Протягом *емпіричного* етапу експериментальної роботи (2013–2015 рр.) нами було розроблено педагогічну модель і обґрунтовано педагогічні умови формування готовності майбутніх юристів до професійної діяльності в пенітенціарній системі України. При цьому впроваджувалися педагогічні умови підготовки майбутніх юристів до професійної діяльності в державній пенітенціарній системі та здійснювався моніторинг рівнів сформованості готовності майбутніх юристів до цієї діяльності.

Третій, *підсумково-узагальнювальний*, етап (2015–2016 рр.) передбачав систематизацію отриманої інформації й опрацювання результатів експерименту, уточнення загальних висновків і практичних рекомендацій, а також оформлення рукопису кандидатської дисертації й окреслення перспектив дослідження проблеми.

Зауважимо, що сформованість готовності майбутніх юристів до професійної діяльності в пенітенціарній системі України оцінювалася на основі мотиваційного, когнітивного, операційно-діяльнісного й особистісного критеріїв (рис. 1).

З цією метою ми склали діагностичну програму, в основу якої покладено комплекс апробованих і власно розроблених методик для визначення рівня сформованості готовності майбутніх юристів до професійної діяльності в пенітенціарній системі України .

Причому доцільною при оцінюванні сформованості готовності майбутніх юристів до професійної діяльності в державній пенітенціарній системі за мотиваційним критерієм, на нашу думку, є методика виявлення

мотивації й досягнення, запропонована Ю. М. Орловим. Отже, відповідно до цієї методики, студент мав відповісти «так» або «ні» на 23 твердження. Нами було складено ключ до тесту і шкала: за кожний збіг відповіді з ключем студенту зараховується 1 бал. Відповідь «так» є результативною щодо тверджень 2, 6, 7, 8, 14, 16, 18, 19, 21, 22, 23, а відповідь «ні» – щодо тверджень 1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 17, 20. Після виконання завдань підсумовується загальна кількість балів і визначається відповідний рівень сформованості (високий, середній, низький). Таким чином, за мотиваційним критерієм високий рівень сформованості готовності майбутніх юристів до професійної діяльності в пенітенціарній системі України відповідає сумі 23–17 балів, середній рівень відповідає сумі 16–12 балів, низький рівень відповідає сумі 11 і менше балів.

Водночас для оцінювання готовності майбутніх юристів до професійної діяльності в пенітенціарній системі України за когнітивним критерієм нами розроблені тестові завдання для оцінки теоретичних знань. Студенти мали відповісти на 40 питань, обравши правильну відповідь, яка оцінювалася в один бал.



Рис. 1. Методики оцінки критеріїв сформованості структурних компонентів готовності майбутніх юристів до професійної діяльності в пенітенціарній системі України

За когнітивним критерієм високий рівень сформованості готовності майбутніх юристів до професійної діяльності в пенітенціарній системі України відповідає сумі 40–32 бали, середній рівень відповідає сумі 31–22 бали, низький рівень відповідає сумі 21 і менше балів.

Відповідно ж до операційно-діяльнісного критерію нами було розроблено «Картку для самооцінювання рівня сформованості готовності майбутніх юристів до професійної діяльності в пенітенціарній системі України».

За допомогою цієї картки студенти мали оцінити свої професійні вміння. Це, зокрема, такі вміння, як: самостійно визначати цілі, налаштовувати себе на їх реалізацію; аналізувати, передбачати наслідки своєї діяльності, використовувати інформацію; здійснювати розподіл функціональних обов'язків між працівниками; визначати правову проблему, яка потребує врегулювання та перспективи її вирішення в умовах чинного законодавства; застосовувати нормативні акти з різних галузей права; управляти колективом та активізувати персонал у процесі вирішення поставлених завдань; правильно й повно відображати результати юридичної діяльності в документації; знаходити оптимальну стратегію поведінки в конфліктних ситуаціях і самостійно розробляти нову стратегію поведінки в певному напрямі; забезпечити дотримання вимог трудового розпорядку; складати процесуальні документи, що належать до сфери управління Державної пенітенціарної служби України. Причому завдання було оформлено у вигляді таблиці: у відповідній графі напроти кожного із запропонованих 10-и умінь студенти, оцінюючи свій рівень володіння тим чи іншим умінням, мали зробити позначку за такою шкалою: В – високий рівень, С – середній рівень, Н – низький рівень.

Таким чином, за операційно-діяльнісним критерієм високий рівень сформованості готовності майбутніх юристів до професійної діяльності в пенітенціарній системі України відповідає сумі 50–45 балів, середній рівень майбутніх юристів до професійної діяльності в пенітенціарній системі України відповідає сумі 44–40 бали, низький рівень майбутніх юристів до професійної діяльності в пенітенціарній системі України відповідає сумі 39 і менше балів.

Як відомо, у роботі юриста важливу роль відіграють управлінські й комунікативні навички. Отже, для визначення рівня сформованості готовності майбутніх юристів до професійної діяльності в пенітенціарній системі України за особистісним критерієм було доцільно звернутися до «Тесту на визначення рівня здатності приймати рішення» та «Тесту на оцінювання організаторських і комунікативних умінь» (КОС-1).

Завдання «Тесту на визначення рівня здатності приймати рішення» складається з 12 запитань, на які можливі два варіанти відповіді – «так» або «ні», і складний ключ. Аналіз результатів починається з порівняння отриманих результатів з відповідним ключем. Тест має такий ключ: в 1 бал

оцінюються відповіді «так» на за питання 9; у 2 бали – 10; у 3 бали – 1, 2, 5, 6, 12; у 4 бали – 4, 8; у 5 балів – на 3-е запитання. У 1 бал оцінюються відповіді «ні» на запитання 1, 2, 5, 8; у 3 бали – 7; у 5 балів – на 11-е запитання. Для визначення результату підсумовується загальна кількість балів.

При цьому високий рівень сформованості готовності майбутніх юристів до професійної діяльності в пенітенціарній системі України відповідає сумі 31–19 балів, середній рівень відповідає сумі 18–10 балів, низький рівень відповідає сумі 9 і менше балів.

Тест на оцінювання організаторських і комунікативних умінь» (КОС-1) включає 40 запитань, за яким студенти відповідають («так» чи «ні»). Відтак, визначається рівень комунікативних і організаторських здібностей. Обробка й інтерпретація результатів передбачає порівняння відповідей із ключем, причому окремо за комунікативними й організаторськими вміннями.

Аналіз результатів починається з порівняння отриманих результатів з відповідним ключем. Ключ для обробки даних методики «КОС-1» має такий вигляд: для визначення організаторських умінь і схильностей ураховується відповідь «так» на запитання 2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30, 34, 38, а відповідь «ні» – на запитання 4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32, 36, 40. Для визначення ж комунікативних умінь ураховується відповідь «так» на запитання 1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29, 33, 37 та відповідь «ні» на запитання 3, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31, 35, 39. Для визначення результату необхідно підсумувати набрані бали.

Таким чином, високий рівень сформованості організаторських і комунікативних умінь майбутніх юристів, які готуються до професійної діяльності в пенітенціарній системі України, відповідає сумі 20–15 балів, середній рівень відповідає сумі 14–10 балів, низький рівень відповідає сумі 9 і менше балів.

Підкреслимо, що загальний рівень сформованості готовності майбутніх юристів до професійної діяльності в пенітенціарній системі України визначався як середнє арифметичне значення кожного із зазначених рівнів відповідно до визначених критеріїв. Показники розподілу балів щодо визначення рівнів сформованості готовності майбутніх юристів до професійної діяльності в пенітенціарній системі України подано в табл. 1.

Аналіз таблиці 1 показав, що високий рівень сформованості готовності майбутніх юристів до професійної діяльності в пенітенціарній системі України відповідає сумі 164–128 балів, середній рівень відповідає сумі 123–94 балів, низький рівень відповідає сумі 90 і менше балів.

На основі виділених критеріїв і показників нами були визначені рівні сформованості готовності майбутніх юристів до професійної діяльності в пенітенціарній системі України (низький, середній, високий).

Таблиця 1

Показники визначення рівнів сформованості готовності майбутніх юристів до професійної діяльності в пенітенціарній системі України (у балах)

Рівень готовності майбутніх юристів	Сума набраних балів під час проходження тесту за критеріями				
	Мотиваційний	Когнітивний	Операційно-діяльнісний	Особистісний сформованість	
				здатності приймати рішення	організаторських, комунікативних умінь
Високий	23–17	40–32	50–45	31–19	20–15
Середній	16–12	31-22	44–40	18–10	14–10
Низький	11 і менше	22 і менше	39 і менше	9 і менше	9 і менше

Низький рівень готовності передбачає слабку сформованість професійних знань, умінь, навичок та особистісних якостей, які не дозволяють повною мірою виконувати поставленні завдання. Властиві: недостатня мотивація та незацікавленість в оволодінні майбутньою професією; не розуміє, навіщо потрібен цей вид професійної діяльності суспільству; недостатнє усвідомлення необхідності опанування сутності пенітенціарної системи, безініціативність майбутнього юриста в навчальній роботі. У студентів відсутній інтерес до професійної діяльності в пенітенціарної системи України, немає бажання самостійно розвиватися для успішної професійної діяльності. Студенти відчувають труднощі під час вирішення професійних завдань.

Середній рівень готовності передбачає достатню сформованість професійних знань, умінь, навичок і особистісних якостей, які необхідні для виконання професійної діяльності. Достатня мотивація й розуміння професійної діяльності в пенітенціарній системі щодо її важливості в суспільстві, а також знання щодо фахових обов'язків. Стереотипність підходу до виконання навчальних дій. У студентів проявляється інтерес до професійної діяльності в пенітенціарній системі України, бажання самостійно розвиватися для успішної професійної діяльності. Проявляється здатність вирішувати професійні завдання.

Високий рівень готовності характеризується ґрунтовними професійними знаннями, уміннями, навичками й особистісними якостями, завдяки яким можна здійснювати професійну діяльність у пенітенціарній системі України. Стійка мотивація та сформоване повне розуміння

важливості професійної діяльності в пенітенціарній системі в суспільстві. Характерні: наполегливість, ініціативність та цілеспрямованість навчальних дій студентів. У студентів проявляється ярко виражений інтерес до професійної діяльності в пенітенціарній системі України, бажання самостійно розвиватися. З легкістю вирішує професійні завдання та розуміє важливість функціональність обов'язків.

Висновок та перспективи подальших наукових розвідок. Розкрито сутність критеріїв, показників і рівнів сформованості готовності майбутніх юристів до професійної діяльності в пенітенціарній системі України.

Подальшого вивчення потребує питання узагальнення досвіду діяльності зарубіжних систем практичної підготовки майбутніх юристів до професійної діяльності в пенітенціарній системі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Сокальська О. В. Професійна підготовка фахівців пенітенціарної служби (сторінки історії) / О. В. Сокальська // Сучасна наука – пенітенціарній практиці : зб. мат-в II Міжнар. практ. конф. (Київ, 4 груд. 2014 р.) / за ред. В. П. Тихого, Є. Ю. Бараша. – Київ : Ін-т крим.-викон. служби; Київ. регіон. центр НАПрН України, 2014. – С. 343–345.

REFERENCES

1. Sokalska, O.V. (2014). Profesiina pidhotovka fakhivtsiv penitentsiarnoi sluzhby (storinky istorii) [Professional training of penitentiary service specialists (history pages)]. In V. P. Tykhoho, Ye. Yu. Barasha (Eds), *Suchasna nauka – penitentsiarnii praktytsi: zb. mat-v II Mizhnar. prakt. konf. (Kyiv, 4 grud. 2014 r.)* (pp. 343–345). Kyiv: In-t krym.-vykon. sluzhny; Kyiv. region. tsentr NAPrN Ukrainy.

РЕЗЮМЕ

Ситовская Л. Методические аспекты подготовки будущих юристов к профессиональной деятельности в пенитенциарной системе Украины.

Автором рассматриваются методические аспекты подготовки будущих юристов к профессиональной деятельности в пенитенциарной системе Украины в условиях современного высшего учебного заведения. В статье указывается, что во время экспериментальной работы для определения сформированности готовности будущих юристов к профессиональной деятельности в пенитенциарной системе Украины выделены такие критерии: мотивационный, когнитивный, операционно-деятельный, личностный. В частности, охарактеризованы методики определения этих критериев. Выяснено содержание поискового, эмпирического и итогово-обобщающего этапов, организации исследования относительно подготовки будущих юристов к профессиональной деятельности в пенитенциарной системе Украины.

Ключевые слова: *методическая подготовка, критерии, показатели, уровни, методики, педагогические условия, будущие юристы, пенитенциарная система*

SUMMARY

Sitovska L. Methodological aspects of future lawyers' training in professional activity in Ukrainian penitentiary system.

Preparation of future legal specialists for professional activity in the Ukrainian penitentiary system is the new trend of higher education in Ukraine. Particularly today Ukraine needs lawyers with high-quality training, which foremost forms higher education institution. In this scientific article the author considers methodological aspects of future lawyers' training in professional activity in Ukrainian penitentiary system in terms of a

modern higher education institution. In the article criteria (motivational, cognitive, operative-practical, personal), indices and levels (low, medium, high) of formation of future lawyers' readiness for professional activity in Ukrainian penitentiary system is characterized. In particular, identification methods of these criteria are characterized. During assessment of formation of future lawyers' readiness for professional activity in Ukrainian penitentiary system by motivational criterion the identification method of motivation and achievement offered by Yu. M. Orlov is used. Simultaneously for assessment of formation of future lawyers' readiness for professional activity in Ukrainian penitentiary system by cognitive criterion the author has developed test tasks for estimation of theoretic knowledge and by operative-practical criterion "Map for self-estimation of the level of formation of the future lawyers' readiness for professional activity in Ukrainian penitentiary system" has been developed as well. Simultaneously by personal criterion "Test for determination of the level of decision-making ability" and "Test for estimation of organizational and communicative skills" (KOS-1) are used. Content of search, empirical and summary-generalized stages of organization of the investigation of the future lawyers' training for professional activity in the state penitentiary system has been revealed. Proceeding from analysis of theoretic investigations of the research literature on the above mentioned matter and own experience of pedagogical activity using structural components of readiness (motivational, cognitive, operative-practical, personal) the author determined and conditioned criteria, indices and levels of formation of the future lawyers' readiness for professional activity in Ukrainian penitentiary system. Levels of formation of future lawyers' readiness for professional activity in Ukrainian penitentiary system (low, medium, high) have been determined.

Key words: *methodological training, criteria, levels, indices, methods, pedagogical conditions, future lawyers, penitentiary system.*

УДК 378.091.12:159.9

Тетяна Тернавська
ПВНЗ «Кіровоградський інститут
державного та муніципального управління
Класичного приватного університету»
Orcid iD 0000-0002-9464-3175

ФОРМУВАННЯ ЕФЕКТИВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПРАКТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН

У статті визначено й теоретично обґрунтовано формування ефективної комунікації в майбутніх соціальних працівників у процесі вивчення практичних дисциплін. Було застосовано теоретичні та емпіричні методи дослідження. Зазначено, що сформованість умінь і навичок ефективної комунікації для майбутніх соціальних робітників відбувається шляхом засвоєння методів і технологій спілкування за рахунок проговорювання, участі в діалогах та дискусіях, програвання проблемно-ситуаційних завдань, розв'язання конфліктів і суперечностей у процесі презентації творчих проектів.

Ключові слова: *комунікація, ефективна комунікація, комунікативна компетентність, формування пізнавальної діяльності, практичний курс, ефективні технології навчання, соціальні працівники, соціальна педагогіка.*

Постановка проблеми. У сучасних умовах розвитку та вдосконалення методів і технологій навчально-виховного процесу вищої школи, у межах підвищення якості підготовки майбутніх професіоналів, дуже гостро постає

питання формування розуміння сутності ефективного спілкування, його складових, особливостей офіційного спілкування в умовах діяльності соціального працівника, розвитку комунікативних навичок та прищеплення навичок відповідальності у спілкуванні, елементів корпоративної культури.

Комунікативна функція є першою й найважливішою функцією діяльності соціального працівника. Її актуальність у діяльності професіонала у сфері соціальної роботи визначається: по-перше, у потребі інформації з офіційних джерел клієнтами соціально-виховної сфери, в умовах прямого спілкування в межах певної організації; по-друге, як засіб передавання інформації і є певним інструментом управління життєдіяльністю клієнта.

Аналіз наукових досліджень. Проблемам формування ефективної комунікації у процесі соціально-педагогічної роботи присвячені праці таких учених, як В. Домбровський, І. Кремень, В. Зязюн, А. Маслоу, Е. Еріксон, В. Ядов. Сучасні дослідники розглядають соціалізацію й адаптацію особистості у процесі комунікації на основі правових, соціальних та психолого-педагогічних концепцій в умовах соціальних змін: С. Архіпова, В. Безпалько, І. Богданов, І. Іванова, А. Капська, Г. Майборода, Ю. Паскєвська.

У процесі ефективної навчально-виховної комунікації досягається розуміння сутності предмета розмови, ураховується думка всіх суб'єктів спілкування, їх установок, цінностей і поглядів, що також сприяє формуванню практичних навичок та становленню особистості суб'єкта навчання як майбутнього професіонала. На думку Ю. Паскєвської, самоствердження особистості відбувається саме в установках розуміючої комунікації: найбільш ефективною є намагання зрозуміти партнера з позиції його внутрішньої системи відліку (поглядів, установок, цінностей); безумовне позитивне прийняття незалежно від досягнень, недоліків, статусу партнера; погодженість власної поведінки з партнером у змістовому плані, тобто конгруентність зовнішнього й внутрішнього [4, 2].

Ефективне навчання в аудиторіях на практичних, семінарських заняттях або тренінгах, у присутності викладача-тренера, сприяє зміні когнітивної, емоційної та поведінкової сфери студента, що ефективно впливає на розвиток пізнавальної активності й формування ефективної комунікації майбутнього фахівця соціальної роботи.

Не можемо не погодитись із думкою сучасного науковця В. Стрєльнікова, що живе продуктивне спілкування значною мірою впливає на пізнавальну сферу особистості студента й дозволяє зрозуміти: які ситуації в групі і в реальному житті викликають напругу, тривожність, страх, невпевненість у собі; особливості своєї поведінки та причини невпевненості в собі; як сприймається його поведінка іншими людьми, чи оцінюється вона ними об'єктивно і які наслідки вона має; власні мотиви, прагнення, потреби та ступінь їх адекватності, реалістичності й конструктивності; особливості взаємин із людьми під час конфлікту та

вміння його розв'язати; власну роль та участь у виникненні почуття тривоги, страху, невпевненості в собі, можливість запобігти їх повторенню в майбутньому [3, 27].

Емоційна сфера особистості студента також зазнає якісних змін, що допомагає: одержати емоційну підтримку з боку викладача-тренера та групи, що сприяє появі відчуття власної цінності, росту відкритості, впевненості в собі, спонтанності; пережити ті почуття, які він відчуває в реальному житті і з якими він раніше не міг упоратися; пережити неадекватність деяких своїх емоційних реакцій (почуття роздратованості, імпульсивності, невитриманості, прояв агресії); навчитися більш точно і впевнено складати вербальний опис своїх почуттів; розкрити свої проблеми з відповідними їм переживаннями; модифікувати спосіб переживання, емоційного реагування, сприйняття себе самого і своїх взаємин із іншими; провести емоційну корекцію своїх взаємин.

Поведінкова зміна коригується за рахунок можливості: побачити власні неадекватні поведінкові стереотипи; набути навички більш щирого, глибокого й вільного спілкування; подолати неадекватні форми поведінки, пов'язані з уникненням суб'єктивно складних ситуацій; розвивати форми поведінки, пов'язані з високою саморегуляцією, самоконтролем, упевненістю в собі і своїх силах, відповідальністю й самостійністю; закріпити нові форми поведінки, зокрема ті, які сприятимуть адекватній адаптації, високій емоційній стійкості і функціонуванню в реальному житті [3, 28].

Ефективна комунікація викладача у процесі викладання практичних дисциплін створює передумови для поступового формування і вдосконалення комунікативних навичок студента. На думку Л. Кнодель, у системі вишівського педагогічного спілкування поєднуються два фактори: взаємини поводар-ведений і взаємини співробітництва учня й учителя. Без усвідомлення партнерства студентів важко змусити працювати самостійно, прищеплювати смак до професії, виховувати загальну професійну спрямованість особистості. Найбільш плідний процес вишівського виховання та навчання забезпечується саме надійно вибудованою, на рівні навчального закладу, системою відносин [1, 108].

Орієнтація системи педагогічного спілкування на дорослу людину з розвиненою самосвідомістю, виключення авторитарного виховного впливу; використання професійного інтересу студентів як фактора керування вихованням та навчанням і як основи педагогічної й виховної роботи; взаємодія факторів співробітництва і керування при організації виховного процесу; формування духу корпоративності, колегіальності, професійної спільності з педагогами – все це є основними вимогами у формуванні ефективної комунікації майбутніх соціальних працівників.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні формування ефективної комунікації в майбутніх соціальних працівників у процесі вивчення практичних дисциплін.

Методи дослідження:

– теоретичні: аналіз наукової та методичної літератури з проблем формування ефективної комунікації для з'ясування стану розробленості досліджуваної проблеми й визначення понятійно-категоріального апарату; систематизація теоретичних та експериментальних даних зі змісту, методів і форм навчання – для визначення напрямів формування ефективної комунікації майбутніх соціальних працівників у процесі вивчення практичних дисциплін; узагальнення й прогнозування при формулюванні висновків та обґрунтуванні перспективності використання ефективних технологій формування ефективної комунікації у процесі вивчення практичних дисциплін;

– емпіричні: педагогічне спостереження за пізнавальною діяльністю та комунікативними навичками студентів у процесі вивчення ними практичних дисциплін.

Виклад основного матеріалу. Успішність та якість сформованості пізнавальної діяльності значною мірою залежить від ефективності взаємодії й умов ефективної комунікації. Комунікація є одним із важливих психологічних компонентів навчально-виховного процесу, яка забезпечує створення особистісного комунікативного комфорту для кожного студента. У комунікативному процесі крізь призму комунікативної компетентності відбувається самоствердження особистості, засвоєння теоретичних знань, формування професійних умінь і навичок.

Комунікативна компетентність, виступаючи сукупністю здібностей, навичок та вмінь, забезпечує ефективне спілкування, що повною мірою проявляється в діалогічній взаємодії. Цілеспрямована взаємодія – ефективна комунікація – орієнтована на розуміння співрозмовника, а її засоби сприяють установленню й розвитку контактів, позитивних взаємовідносин, вивченню та дослідженню особистісних особливостей [4, 208]. Ефективність цієї взаємодії визначає рівень професіоналізму майбутніх соціальних працівників.

Комунікація – це процес передавання інформаційного, емоційного та інтелектуального змісту [2, 74].

Ефективною комунікацією можна назвати процес якісного обміну змістом інформаційного, емоційного та інтелектуального наповнення.

Провідною умовою формування ефективної комунікації й пізнавальної діяльності виступають демократичні взаємини між учасниками навчального процесу. Для успішного засвоєння знань з будь-якої дисципліни, під час якого створюється база для ефективної комунікації, необхідне створення сприятливих умов для навчальної

діяльності, спільна продуктивна діяльність, педагогічний оптимізм, об'єктивний контроль знань.

Відповідно до наказу Міністерства освіти і науки від 26 січня 2015 року № 47 «Про особливості формування навчальних планів на 2015/2016 навчальний рік» та окремих норм Закону України «Про вищу освіту», при підготовці студентів за спеціальностями соціально-гуманітарного спрямування більше часу має виділятися на самостійну роботу студента. Тому рекомендоване зменшення кількості аудиторних занять в одному кредиті ЄКТС (денна форма навчання) для здобувачів ступеня бакалавра до 33 % [5].

У процесі вивчення дисциплін суто практичного характеру бажано всю кількість аудиторних годин відводити на практичні, або семінарські, або лабораторні заняття. Особливістю таких занять буде те, що у плані кожного заняття буде міститися міні-лекція чи декілька міні-лекцій. Це дасть можливість, з одного боку, економити дорогоцінний час заняття на розгляд ситуаційних, проблемних питань, вправ, міні-тренінгів, розв'язування кейсів, презентацій творчих проектів тощо; з другого боку, дає можливість тезово вказати студентам на ключові поняття й терміни, які необхідні для продуктивної роботи на кожному занятті. За рахунок рекомендованих дві третьої частини загальної кількості годин на самостійну роботу, які відводяться на вивчення окремої дисципліни, студент зможе теоретично підготуватися у процесі самостійного опрацювання рекомендованої літератури.

Практичні заняття (практикуми) є однією з найпоширеніших форм організації навчального процесу у вищій школі. Практикуми сприяють не тільки пізнавальній зацікавленості, а й діям, які збуджують зацікавленість у тієї частини студентів, які мають практичний склад розуму, схильність до виконання певних трудових операцій. Використання результатів науки в цілях практики, застосування знань у практичній діяльності, розуміння місця науки в житті людей підвищує престиж науково-теоретичних знань та сприяє вдосконаленню комунікативних навичок. Метою практичних занять є поглиблення, розширення, деталізування знань, отриманих на лекції загалом, і сприяння виробленню навичок професійної діяльності зокрема. Практичні заняття розвивають наукове мислення й мовлення, надають можливість перевірити знання студентів і постають як засіб оперативного зворотного зв'язку.

Оволодіння новими засобами діяльності та прийомами комунікації є особливим стимулом зацікавленості для покращення якості виконання самостійних, практичних і творчих робіт. До засобів діяльності, передусім, належать уміння й навички, які закріплюються і переносяться на практичне професійно спрямоване застосування.

Продуктивність взаємозв'язку навчально-виховного процесу, формування пізнавальної діяльності та ефективної комунікації залежить від

реалізації стратегічних принципів реформованої вищої школи: демократизації, гуманітаризації, оптимізації, життєтворчості, розвитку й саморозвитку особистості, диференціації та індивідуалізації, а також від характеру навчальних технологій, підходів і концепцій. Причому кожні із зазначених вище підходів та концепцій навчання не повинні взаємовиключатися, а навпаки, взаємодіяти й інтегруватися між собою.

Формування ефективної комунікації починається у процесі живого діалогу та групового спілкування суб'єктів навчального процесу. Тому цей процес необхідно організовувати відповідно до рекомендацій психолого-педагогічної науки, законів, закономірностей, принципів, форм і методів навчання. Пізнавальна основа комунікативної діяльності має вагоме значення у формуванні таких якостей особистості: перспективної спрямованості, свідомої мотивації, високого рівня інтелекту, вольової сфери. Вимагаючи різних пізнавальних процесів, ефективне спілкування та навчальна діяльність загалом створюють умови для їх успішного проходження і розвитку.

У педагогічному керівництві всебічним розвитком та ефективною комунікацією студентів важливе значення має правильне поєднання учіння, праці й інших видів діяльності, урахування індивідуальних особливостей і закономірностей розвитку, поступовий перехід від більш простих, до більш складних видів діяльності, від близьких цілей до більш далеких перспектив.

Формування продуктивної пізнавальної діяльності та ефективної комунікації студентів спеціальності «Соціальна робота» під час практичних занять курсу «Соціальна педагогіка» здійснюється шляхом формування вмінь і навичок сприймати навчальну інформацію й пов'язувати її з реальним життям. Одним із суттєвих завдань початкового періоду у вивченні предмету є застосування системи методичних прийомів, спрямованих на формування і вдосконалення цих умінь і навичок.

Другим етапом у формуванні ефективної комунікації є розвиток умінь і навичок шляхом вирішення проблемно-ситуаційних завдань і вільного обміну інформацією – доповнювати викладені їм знання в своїй уяві певними життєвими прикладами. Для того, щоб правильно навчати студентів основ, необхідних для формування пізнавальних дій під час вивчення дисципліни, потрібно знати сутність цих дій у пізнавальній діяльності студентів.

Успішне спілкування під час розв'язання проблемно-ситуаційних завдань базується на таких компонентах: психологічне вміння й майстерність у спілкуванні; правила активного слухання; позитивна невербальна комунікація; використання «Я»-висловлювань; конструктивний шлях вирішення конфліктів.

Третім етапом формування продуктивної пізнавальної діяльності є наявність у студентів системи опорних теоретичних понять із педагогічної, соціологічної й психологічної дисциплін, уміння застосовувати їх під час практичних занять уже на «Соціальній педагогіці», і надалі в проектних та дослідницьких роботах.

Одним із найцікавіших для студентів методів, які використовуються під час практичних занять, є метод кейсів – особливий метод організації тренінгів, який дозволяє активно залучити всіх учасників у групову роботу за рахунок моделювання ігрової ситуації відповідно до спеціальності учасників групи. Групова гра, що задана інструкціями з кейсу, як правило, обмежена за часом і має параметри, які в ході обговорення й аналізу результатів гри свідчать про те, наскільки був успішний і ефективний кожний із учасників.

Наприклад, під час вивчення підтеми «Комунікативні особливості діяльності педагога» на практичному занятті використовуються завдання вправ «Ціннісно-пізнавального» тренінгу, метою якого є розкриття характеру професійної ідентифікації на рівні ціннісних орієнтацій через формування й корекцію системи професійно-значущих цінностей і формування сприйняття себе як цінності на рівні осмислення життя, а також коригування самооцінки особистості. Так, наприклад, вправа «Мої цінності» передбачає такі завдання: згадайте свої невдачі в професійній сфері. Яких професійних якостей ви тоді не мали? На тлі яких індивідуальних особливостей проявлялися ці якості? (наприклад, на тлі сором'язливості, балакучості, загостреної чутливості). Які професійні якості найцінніші для вас, тобто які зможуть забезпечити вам успіх у професійній діяльності? Які цінності має знайома вам людина, найуспішніша в професійній діяльності, і чи допомагають їй ці цінності реалізувати професійні програми?

Практичні заняття з дисципліни «Соціальна педагогіка» передбачають також виконання студентами методики діагностики педагогічного мовлення. Завдання на переадресування передбачає аналіз типу слухача (вік, стать, освіта, ступінь обізнаності з предметом), уміння поставити себе на місце слухача, прогнозувати ступінь складності і тривалість розповіді, форму побудови й характер мовних засобів передачі змісту. Крім цього, розповідь повинна була відрізнятися виховною спрямованістю. Аналіз складених розповідей здійснюється на основі таких показників: обсяг, наявність тлумачень, доступність і переконливість, інтерес до розповідей у слухачів обох типів, наявність прийомів орієнтованості інформації на слухача, збереження теми при розповіді, збереження сутності розповіді.

Заключним етапом вивчення теми «Соціально-виховні інститути в системі соціалізації особистості» є завдання: «Рекламою яких психологічних властивостей Ви могли б виступити?», де студенти мають

зазначити в усній формі провідні характеристики своєї особистості. Характерним є те, що ці характеристики не обов'язково позитивні, але, можливо, саме вони і яскраво характеризують особистість студента. Аналіз об'єктивної кризової ціннісно-смислової сфери особистості через конструювання казкових сюжетів дає можливість пережити динаміку значущості ціннісних орієнтацій для кожного учасника групи.

На практичному занятті на тему «Соціально-педагогічна робота по подоланню різних форм дезадаптації підлітків та молоді» студентам пропонується одне з творчих завдань із подальшим його обговоренням. Так, наприклад, обговорювалося гумористичне запитання «Як Ви думаєте, чому Колобок хотів від усіх піти?». Студенти мають дійти висновку, що кожна, хоч яка дивакувата особистість має право на розвиток (хотів самовиразитися, прагнув змінити себе і все навколо), самоповагу (шукав когось краще, ніж дідусь і бабуся; відчував себе чимось важливішим, ніж шматок прісного тіста; не хотів, що його сприймали їжею), самосприйняття (відчував себе потворою), креативності в розв'язанні проблем в умовах кризи (колобок прагнув відтягти час своєї смерті, спрацював інстинкт самозбереження), гнучкості поведінки (не сиділося на місці; егоїстично втік до «своїх»), пізнавальних потреб у навчальній діяльності (подивитися на світ і себе показати; хотів робити все самотужки) тощо.

Мобілізація й активізація роботи на кожному занятті, за рахунок постійного чергування видів роботи, безперечно підвищує ефективність комунікації та прискорює розвиток пізнавальної діяльності студентів. Формат продуктивного заняття з використанням блоків: міні-лекція, самостійна робота, проблемно-ситуаційне заняття, творчий проект – це формат ефективного навчально-виховного процесу сучасної вищої школи.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Сформованість умінь і навичок ефективної комунікації для майбутніх соціальних робітників є вкрай важливою. Засвоєння методів ефективної комунікації майбутніми професіоналами може відбуватися тільки за рахунок проговорювання, участі в діалогах та дискусіях, програвання проблемно-ситуаційних завдань, розв'язання конфліктів та суперечностей у процесі презентації творчих проектів.

Відведення більшої частини часу на практичне використання та впровадження знань студентів, припинення трати часу на монотонне читання лекції викладачем, збільшить продуктивність кожного навчального заняття, кожної навчальної дисципліни та стане важливим здобутком для підготовки майбутнього професіонала.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кнодель Л. В. Педагогіка вищої школи : посіб. для магістрів / Людмила Володимирівна Кнодель. – К. : Вид. ПАЛИВОДА А.В., 2008. –136 с.

2. Соціальна педагогіка : підручник: 5-е вид., переробл. та доп. [за ред. А. Й. Капської]. – К. : Центр учбової літератури, 2011. – 488 с.

3. Соціально-педагогічна діяльність в умовах трансформації суспільства : теоретичні та прикладні проблеми : монографія / С. П. Архіпова, Т. М. Десятов, І. І. Курляк, Л. І. Міщік, Г. Я. Майборода та ін. ; за аг. ред. С. П. Архіпової. – Черкачи : ФОП Гордієнко Є. І., 2014. – 235 с.

4. Паскєвська Ю. А. Моделювання ситуації мовленнєвої взаємодії як умова розвитку мовленнєвої компетентності майбутніх психологів / Ю. А. Паскєвська // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова : Серія 12. Психологічні науки. – 2005. – Вип. 5 (29). – С. 207–212.

5. Щодо особливостей організації освітнього процесу та формування навчальних планів у 2015/2016 навчальному році / Лист МОН № 1/9-126 від 13.03.15 [Електронний ресурс] / С. Квіт. – Вища освіта. – Режим доступу :
http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/46385/

REFERENCES

1. Knodel, L. V. (2008). *Pedahohika vyshchoi shkoly [Higher Education Pedagogy: guidances. for masters]*. K.: Vyd. PALYVODA A.V., –136 s.

2. Kapska, A. Y. (Ed.) (2011). *Sotsialna pedahohika [Social pedagogy]*. Kiev. Center of educational literature.

3. Arkhipova, S. P., Desiatov, T. M., Kurliak, I. I., Mishchik, L. I., Maiboroda H. Ya. (2014). Sotsialno-pedahohichna diialnist v umovakh transformatsii suspilstva: teoretychni ta prykladni problem [Social-pedagogical activity in conditions of society transformations: theoretical and applied aspects]. Cherkachy: FOP Hordiienko Ye. I.

4. Paskievska, Yu. A. (2005). Modeliuvannia sytuatsii movlennievoi vzaiemodii yak umova rozvytku movlennievoi kompetentnosti maibutnikh psykholohiv [Simulation of the situation of verbal interaction as a condition of speech competence of psychologists]. *Science magazine named NEA. M.P. Dragomanov. Series 12. Psychological Science, 5 (29)*, 207–212.

5. Kvit, S. Shchodo osoblyvostei orhanizatsii osvitnoho protsesu ta formuvannia navchalnykh planiv u 2015/2016 navchalnomu rotsi [The features of the educational process and the formation of curricula in 2015/2016 academic year]. *MES letter number 1 / 9-126 of 13.03.15*. *Vyshcha osvita*. Retrieved from http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/46385/

РЕЗЮМЕ

Тернавская Т. Формирование эффективной коммуникации будущих социальных работников в процессе изучения практических дисциплин.

В статье определено и теоретически обосновано формирование эффективной коммуникации у будущих социальных работников в процессе изучения практических дисциплин. Были применены теоретические и эмпирические методы исследования. Отмечено, что формирование умений и навыков эффективной коммуникации для будущих социальных работников происходит путем усвоения методов и технологий общения за счет проговаривания, участия в диалогах и дискуссиях, проигрывания проблемно-ситуационных задач, решения конфликтов и противоречий в процессе презентации творческих проектов.

Ключевые слова: *коммуникация, эффективная коммуникация, коммуникативная компетентность, формирование познавательной деятельности, практический курс, эффективные технологии обучения, социальные работники, социальная педагогика.*

SUMMARY

Ternavska T. Facilitating effective communication of the future social workers in the study process of practical disciplines.

In the article it is indicated and theoretically proved the facilitating of effective communication of the future social workers in the process of studying the practical disciplines. While working at the article through the following methods were used: theoretical (analysis of the scientific and technical literature on the formation of effective communication to clarify the level of implementation of the problem and to determine the conceptual and categorical apparatus; systematization of theoretical and experimental data on the content, methods and forms of education – to identify areas of facilitating of effective communication of the future social workers in the study of practical disciplines, generalization and forecasting while formulating the conclusions and feasibility of use perceptiveness of technologies of forming effective communication in learning practical disciplines) and empirical (teacher observation of cognitive activity and communication skills of students in the study of their practical disciplines).

It is stated that successfulness and quality of a good shaped cognitive activity is mostly dependent on the interaction efficiency, creating effective communication conditions. The major conditions that facilitate the effective communication and cognitive activity are democratic relations between the participants of the educational process while studying practical disciplines.

For successful learning of any discipline, in which the basis for an effective communication is created it is necessary to organize favorable conditions for training activities, mutual productive activity, pedagogical optimism, objective control of knowledge and effective learning technologies. The facilitation of skills and abilities of effective communication for future social workers is conducted by mastering the techniques and technologies of communication by participation in dialogues and discussions, playing case situations, resolving conflicts and contradictions in the presentation of creative projects. Most of the time it is preferable to pay attention for practical use and implementation of students' knowledge, avoiding monotone lectures by the teacher will enhance the productivity of each class, each discipline and will be an important achievement for the training of future professionals.

Key words: *communication, effective communication, communicative competence, facilitation of cognitive activity, practical course, effective learning technology, social workers, social pedagogy.*

УДК [371.124:7.071.2:001] (477)

Вікторія Тушева
Харківський національний
педагогічний університет імені Г. С. Сковороди
orcid iD 0000-0002-9451-0532

ХАРАКТЕРИСТИКА ТЕХНОЛОГІЧНО-ДІЯЛЬНІСНОГО КОМПОНЕНТА НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

У статті розглянуто питання щодо технологічного механізму науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики, що виступає в якості інваріантного ядра, представляє дослідницький інструментарій, технологію наукового пізнання, які детерміновані існуючим науковим стилем педагогічного товариства, сформованою професійно-педагогічною культурою майбутнього вчителя-дослідника-музиканта і потребують поєднання з емоційно-образним і художнім осягненням музичного мистецтва.

Ключові слова: *науково-дослідницька культура майбутнього вчителя музики, технологічно-діяльнісний компонент, дієво-операційний і змістовий аспекти науково-дослідницької діяльності, музично-педагогічне дослідження, етапи дослідження, фази дослідження: проектування, технологічна та рефлексивна.*

Постановка проблеми. Ситуація, що склалася у вищій музично-педагогічній освіті, яка характеризується посиленням гностично-когнітивних процесів, розширенням дослідницького й науково-методологічного компонентів, вимагає створення умов для інтеграційного поєднання теоретичного знання і педагогічного, мистецького досвіду, методів наукового і художнього пізнання у професійній підготовці майбутніх учителів музики, умов, які ведуть до поглибленого, багатовекторного осягнення освітньо-педагогічних процесів і явищ, їх системного вивчення.

Аналіз передового світового і вітчизняного педагогічного досвіду з проблеми дослідження, результатів вивчення й діагностування рівня науково-дослідницької культури майбутніх учителів музики у вищій педагогічній школі свідчить про не сформованість ціннісно-смислового ставлення до наукового (педагогічного, мистецтвознавчого) знання й наукового мислення як життєво необхідного придбання і «всепланетного явища» (В. І. Вернадський), умінь володіти дослідницькими технологіями і стратегіями, працювати з понятійно-категоріальним апаратом загальної і музичної педагогіки, концептуалізувати знання, відслідковувати зв’язки між доцільно спланованими педагогічними впливами і їх результатами тощо.

Аналіз актуальних досліджень. Питання загальнонаукової та методологічної підготовки студентів у вищих навчальних закладах розглядались у роботах В. П. Андрущенка, Г. О. Балла, О. В. Бережнової, В. К. Буряка, С. У. Гончаренка, В. І. Загвязинського, І. О. Зимньої, М. О. Князян, В. В. Краєвського, В. А. Кушніра, О. М. Микитюка, О. М. Новикова, В. М. Полонського, В. А. Семиченко, Л. О. Сущенко, О. С. Цокур та ін.

У музичній педагогіці проблема формування науково-дослідницької культури вчителя (окремі її аспекти) була започаткована в роботах Е. Г. Абдулліна, Н. А. Сегеди, О. П. Щолокової (методологічний аспект дослідницької діяльності вчителя музики, викладача мистецьких дисциплін), Л. Г. Арчажнікової, О. М. Олексюк (дослідницький компонент у професійній підготовці вчителя музики), Г. М. Падалки (методи науково-педагогічного керівництва підготовкою магістерської роботи), Г. Ю. Ніколаї, О. П. Рудницької (наукове дослідження як дидактична категорія в мистецькій освіті), В. Ф. Орлова, О. М. Отич, Т. Й. Рейзенкінд, О. Я. Ростовського (досвід учителя музики в оволодінні дослідницькими технологіями в межах поліхудожньої і науково-пізнавальної діяльності). Питання щодо дослідницьких умінь і якостей майбутніх учителів музики висвітлювалися в дисертаційних дослідженнях В. А. Лісового і М. І. Фалько.

Проте питання, що розкривають теоретичні і методичні основи формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики, зокрема її технологічно-діяльнісний компонент, потребують спеціальної наукової рефлексії.

Мета статті – дослідити проблему формування науково-дослідницької культури майбутніх учителів-музикантів. **Завдання** – розкрити й дати характеристику технологічно-діяльнісному компоненту означеної культури в умовах вищої педагогічної школи.

Виклад основного матеріалу. Осмислення культурологічних, наукознавчих, психолого-педагогічних і мистецтвознавчих джерел із проблеми дослідження уможливило визначити *науково-дослідницьку культуру майбутнього вчителя музики* (НДК МВМ) як динамічну, інтегровану якість особистості, що виявляється у здатності до аналітико-синтетичної, індуктивно-дедуктивної мисленнєвої діяльності й емоційно-образного осягнення музичного мистецтва, втілення наукового і художньо-естетичного, музично-педагогічного ідеалу в дослідницький пошук, застосування наукових (педагогічних і мистецтвознавчих) знань у педагогічній діяльності в якості науково-теоретичної (пояснювальної) та конструктивно-технологічної (перетворювальної) функції. Відповідно до логіки наших міркувань, на основі культурологічного підходу виокремлено структурно-компонентний склад науково-дослідницької культури майбутніх учителів музики: аксіологічно-орієнтаційний, технологічно-діяльнісний, особистісно-когнітивний та креативний компоненти.

Розкриваючи технологічний феномен у контексті науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики, ми виділяємо такі поняття, як «технологія» і «спосіб діяльності», відслідковуючи їх взаємодію. Характеристики технологічної взаємодії розглядаються як такі, що мають визначне значення у процесі відтворення діяльнісних структур, і це дозволяє говорити про спосіб діяльності, що втілюється в конкретній технології і визначається рівнем науково-дослідницької культури особистості. У цьому контексті постає питання про виділення певних способів реалізації й розгортання науково-дослідницької діяльності, її іманентного механізму, тобто технології.

Діяльнісна концепція дозволяє розглядати технологічно-діяльнісний компонент НДК МВМ як такий, що відображає способи (методи, прийоми, процедури, алгоритми, схеми, норми, стандарти, логіку дослідження) одержання наукових знань і дає уявлення про організацію дослідницького процесу й виконання у визначеній послідовності дослідницьких дій, що у своїй сукупності (системі) створюють технологію науково-дослідницької діяльності, яка відповідає певній культурі та «науковому менталітету». У цьому аспекті розвиток науково-дослідницької культури можна трактувати як еволюцію технологічного інваріанту науково-дослідницької діяльності,

форми виявлення якого диктуються когнітивним стилем епохи, який детермінує технологічний спосіб виробництва наукового знання на рівні методології. Науково-дослідницька діяльність виступає як спосіб буття науково-дослідницької системи суспільства, що демонструє ступінь розвиненості держави, і як спосіб соціокультурного відтворення особистості вчителя, зокрема музики.

Оскільки культура виявляється у відповідній діяльності, представляється доцільним визначити технологію науково-дослідницької діяльності, яка, на наш погляд, має представляти своєрідний механізм її керування, відображати інтегративний, багатовекторний процес її розгортання і впливати на якісні та кількісні характеристики. В основі розробленої технології науково-дослідницької діяльності має бути покладена ідея її цілісності й системності, основними властивостями якої є внутрішня упорядкованість, узгодженість і взаємодія всіх її складових, взаємозв'язок між дослідницькими діями, який веде до вдосконалення всієї дослідницької системи. У цьому сенсі технологію науково-дослідницької діяльності вчителя музики як дослідника вважаємо доцільним інтерпретувати як оптимальний спосіб організації та керівництва музично-педагогічним дослідженням.

З огляду на сучасні вимоги до реалізації технології науково-дослідницької діяльності, яка вибудовується на основі принципу доповнення, тобто взаємодії та взаємодоповнення таких дихотомій, як «репродуктивне – творче», «логічне – емоційне», необхідно говорити про гармонійне поєднання технологічного і творчого підходів у здійсненні дослідницького пошуку. Технологічність передбачає знання способів і алгоритмів цієї діяльності, що забезпечують її оптимальність, ефективність, інтенсивність. В основі творчої компоненти лежить продуктивний процес створення нових задумів, ідей, концепцій, їх вибудовування у логічний ряд доказів та висновків. Тому можна стверджувати, що в реальному процесі дослідницького пошуку не можливо відокремити норму від креативності, оскільки вони знаходяться в рухомій взаємодії.

Особливого значення набуває творчий підхід у реалізації дослідницьких стратегій у галузі музично-педагогічної освіти, оскільки головною її домінантою є художньо-естетична і духовно-творча. У цьому контексті дослідницький пошук учителя музики необхідно розглядати як такий, що детермінований, з одного боку, науковими нормами, цінностями й методологічними орієнтирами, з іншого боку, – вимогами і завданнями музично-педагогічної освіти, її змістом.

Для вчителя-дослідника-музиканта володіння технологією науково-дослідницької діяльності можливе за умов застосування механізмів наукової творчості на рівні теоретичного обґрунтування наукової проблеми і педагогічної, художньої творчості на рівні проектування й розробки

авторських педагогічних технологій, організаційно-методичних умов їх застосування і впровадження в музично-педагогічну практику. Таке творче ядро науково-дослідницької діяльності має виявлення в розробленій концепції дослідження, якій підпорядковуються всі дії і розміркування вчителя музики як дослідника.

Як свідчить аналіз наукових джерел [1, 6], у вивченні поняття «технологія» сформувалося два напрями: перший – передбачає визначення дій та операцій, основних процедур, методики й алгоритмів діяльності; другий – фіксує організацію діяльності, її етапи і логіку вибудовування.

Отже, ґрунтуючись на цих позиціях, зробимо висновок, що технологія науково-дослідницької діяльності включає два взаємопов'язаних аспекти: подрібнення за діями та операціями (*дієво-операційний аспект*) і подрібнення поетапне, тобто логіка дослідження, змістове наповнення кожного етапу (*змістовий аспект*).

Як відомо, у структурі діяльності домінувальна роль належить діям, які розглядаються як процес, що підпорядкований досягненню певного результату, який існує у формі мети. Окрім свого інтенціонального аспекту (що має бути досягнуто), дія має і свій операційний аспект (як, яким способом це може бути отримано), який визначається не самою метою, а об'єктивно-предметними умовами її досягнення. Оскільки способи здійснення дії, тобто операції, є результатом перетворення дії, то діяльність реалізується через дії. При цьому дія має відповідати меті, а операції – умовам.

Для обґрунтування авторської позиції щодо технологічного механізму науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики ми звертаємося до теоретичних положень О. М. Леонтьева, С. Л. Рубінштейна про зв'язок зовнішніх та внутрішніх (розумових) дій [4]. Важливо акцентувати увагу на розгляді дослідницьких дій крізь призму внутрішніх процесів, а саме процесів свідомості. Здійснення науково-дослідницької діяльності, як і будь-який інший вид діяльності, характеризується усвідомленістю й цілеспрямованістю і припускає активне застосування таких розумових дій (операцій), як аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення, пояснення, моделювання, програмування тощо. Однак реальними одиницями діяльності є не дії самі по собі, а й різноманітні «цілісні діяльності», що визначає підхід до науково-дослідницької діяльності як до «... цілісності, а не просто сукупності дій» (О. М. Леонтьєв).

Отже, дієво-операційний аспект технології науково-дослідницької діяльності вчителя, зокрема музики, виявляється у формуванні його дослідницьких умінь, які свідчать про ступінь оволодіння досвідом науково-дослідницької діяльності, що детермінований об'єктивними й суб'єктивними (внутрішніми) факторами. Дослідницькі дії та операції підпорядковані структурі педагогічного дослідження і визначають міру інтеграції та персоналізації особистості вчителя музики в науково-

дослідницькій діяльності. У музичній педагогіці проблемі формування дослідницьких умінь студентів – майбутніх учителів були присвячені роботи А. Г. Болгарського, О. В. Єременко, В. А. Лісового, Г. Ю. Ніколаї, О. М. Олексюк, Г. М. Падалки, О. П. Рудницької, М. І. Фалько та ін.

З метою розкриття *змістового аспекту* технології науково-дослідницької діяльності вважаємо доцільним звернутися до поняття *«педагогічне дослідження»*, яке розглядається вченими (С. У. Гончаренко, В. І. Загвязинський, В. В. Краєвський, В. М. Полонський, М. М. Скаткін та ін.) як процес і результат науково-пізнавальної діяльності, спрямованої на одержання нових знань про закономірності освіти, її структуру та механізми, зміст, принципи й технології.

Підсумовуючи результати аналізу, висунемо таке визначення поняття «*музично-педагогічне дослідження*»: це процес і результат отримання й продукування нових (суб'єктивних і об'єктивних) знань, який забезпечується сукупністю методів наукового, художнього пізнання і спрямований на розв'язання теоретичних і практичних завдань у галузі музично-педагогічної освіти з метою підвищення її ефективності; спосіб збагачення соціокультурного і професійно-особистісного досвіду вчителя музики як дослідника. Реалізація музично-педагогічного дослідження здійснюється в русі загальних вимог до науково-педагогічних досліджень.

Музично-педагогічне дослідження передбачає володіння технологією науково-дослідницької діяльності як своєрідної виконавчої системи, певними науковими методами в поєднанні з художніми способами осмислення музично-педагогічної дійсності, розробку необхідних новітніх педагогічних і мистецьких методів, методик, технологій як засобів розв'язання науково-педагогічних проблем, що досліджуються. Об'єкт музично-педагогічного дослідження лежить у площині мистецької, музично-педагогічної освіти, творчо-естетичного і поліхудожнього виховання й передбачає висвітлення історичних, методологічних, теоретичних, методичних, праксеологічних аспектів дослідження.

Характерною ознакою музично-педагогічного дослідження стає його *інтегративність і міждисциплінарність*, які уможливлюють процеси синтезування на рівні знань, а також педагогічних технологій. Інтегративна сутність змістових характеристик дослідницьких музично-педагогічних стратегій виявляється у глибокому проникненні в сутність музично-освітніх, мистецьких явищ і пошуку загальних закономірностей, широкому застосуванні універсальних методів і засобів наукового дослідження в єдності. Принцип інтеграції в музично-освітньому процесі як провідного в педагогічному цілепокладанні, визначенні змісту поліхудожньої освіти і виховання, забезпечує напрям на міжпредметний зв'язок у розробці інтегрованих курсів, цілісне осягнення мистецької дійсності засобами проведення аналогій і паралелей між різними видами мистецтва, виявлення

взаємодії функцій музичного мистецтва і педагогічних умов їх реалізації з метою формування поглибленого художнього світовідчуття і світовідношення.

Мисленнєва діяльність майбутнього вчителя музики як дослідника опосередковується як зовнішніми (соціокультурними, педагогічними, мистецькими), так і внутрішніми (методологічною свідомістю, науковим світоглядом, науково-художнім світорозумінням) факторами. Особливістю мисленнєвої діяльності вчителя-дослідника-музиканта стає поєднання різних способів наукового пізнання як реалізації наукових методів, оволодіння понятєво-категоріальним апаратом музичної педагогіки як наукового фундаменту педагогічних моделей (стратегій) і способів художнього пізнання, що звернені до пошуку художніх образів та виявляються в конкретно-чуттєвій, естетично визначеній формі.

Змістовий аспект технології науково-дослідницької діяльності, питання щодо логіки, етапів наукового дослідження, їх послідовності знайшли своє висвітлення в роботах В. І. Загвязинського, І. А. Зимньої, І. М. Ільясова, В. Д. Симоненка, В. О. Сластьоніна, І. В. Усачової та ін. Так, у наукових концепціях В. О. Сластьоніна і В. Д. Симоненка [8] алгоритм дослідження пов'язується з виявленням його рівнів, які демонструють шлях пізнання від емпірично-гіпотетичного до теоретико-прогностичного вивчення об'єкту. Підкреслюється, що до *емпіричного етапу* дослідження належить отримання функціонального уявлення про об'єкт та висунення гіпотези дослідження (збір емпіричних матеріалів); *гіпотетичного* – розв'язання протиріч між фактичними уявленнями про об'єкт дослідження і необхідністю осягнути його сутність (обробка та аналіз емпіричних матеріалів); *теоретичного* – подолання протиріч між функціональними та гіпотетичними уявленнями про об'єкт дослідження та потребою в їх системному вивченні (висунення теоретичних положень та теорій); *прогностичного* – розв'язання протиріч між отриманими уявленнями про об'єкт дослідження як цілісного утворення та необхідністю передбачення його розвитку в нових умовах (розробка науково-методичних рекомендацій).

В Енциклопедії освіти під редакцією В. Г. Кремня поняття «дослідницька діяльність учнівської молоді» розкривається з позицій поетапного здійснення дослідження, тим самим підкреслюється технологічна сутність (основа) цієї діяльності. Отже, за визначенням, що наводиться в енциклопедії, дослідницька діяльність учнівської молоді – це діяльність, яка безпосередньо пов'язана з вирішенням творчого, дослідницького завдання, що не має наперед відомого результату (у різних галузях науки, техніки, мистецтва) та передбачає етапи, характерні для наукового дослідження (визначення проблеми, ознайомлення з літературними джерелами та їх опрацювання, формулювання гіпотези дослідження, власне проведення дослідження, аналіз його результатів і

остаточне узагальнення, формулювання висновків, конкретна робота учнів за результатами здійсненого дослідження [3, 236].

Осмислюючи вище викладене, можна стверджувати, що технологічно-діяльнісний компонент НДК МВМ представляє єдиний механізм, що забезпечує виконання сукупності *дослідницьких задач*, розв'язання яких пов'язане з цілепокладанням, плануванням, аналізом, оцінкою й коректуванням наукового знання. У загальному вигляді задачу можна охарактеризувати як таку наперед прийняту схему (план, програму) цілеспрямованих дій, яка дозволяє отримати заплановані результати. Задача передбачає конкретні цільові установки, вихідні умови, систему дій, що контролюються, та засоби, необхідні для її розв'язання. Поняття «задача» найбільш глибоко виражає сутнісну властивість усіх видів цілеспрямованої діяльності людини, особливо в такій соціальній сфері людської діяльності, як наука.

Отже, музично-педагогічне дослідження представляє єдиний комплекс взаємопов'язаних дослідницьких задач, спрямованих на розв'язання конкретної музично-педагогічної проблеми, процес створення теоретичної, методичної і практичної моделі формування педагогічного, мистецького феномену, що вивчається, і вимагає володіння понятєво-категоріальним апаратом саме музичної і ширше мистецької педагогіки, тезаурусом мистецької філософії, мистецької дидактики, мистецької антропології, педагогічної аксіології тощо.

Як відомо [7], реалізація технології науково-дослідницької діяльності знаходить своє виявлення на різних рівнях ієрархії: *стратегічному, тактичному, операційному.* Так, на стратегічному рівні відбувається осмислення, теоретичне обґрунтування подальшого практико-орієнтованого розвитку дослідження; на тактичному – розвивається антиципація, що дозволяє передбачати результат дослідницьких дій, проектувати, програмувати діяльність; опановуючи технологію на операційному рівні, дослідник засвоює ті дії, операції, без яких науково-дослідницька діяльність не може бути здійснена, зокрема, дії пошукові, рефлексивні й дослідницькі. Наведена ієрархія дозволяє підійти до розуміння сутності дослідницької технології, усвідомити етапи й механізми розгортання цього процесу з боку суб'єкта діяльності.

Ми пропонуємо *технологічний цикл науково-дослідницької діяльності майбутнього вчителя музики* вибудовувати в певній часовій послідовності за фазами, стадіями і етапами (назви такої градації запозичені з праць щодо системного аналізу). Завершеність циклу науково-дослідницької діяльності визначається такими фазами-етапами:

- *фаза проектування* (цілевизначення), результатом якої є вибудувана модель створюваної системи (науково-дослідницької діяльності) та план її реалізації;

- *фаза технологічна* (цілевиконання), результатом якої є реалізація системи;

- *рефлексивна фаза*, представлена у вигляді оцінювання системи, що досліджується.

Перша фаза – проектування дослідження – здійснюється за загальною для всіх досліджень схемі: задум – виявлення протиріч – постановка проблеми – формулювання його мети – визначення об'єкту та предмету дослідження – побудова гіпотези – визначення завдань дослідження – методів дослідження – виявлення логічної структури дослідження (планування дослідницького пошуку) – створення моделі дослідження.

Логіка другої, технологічної, фази дослідження може бути вибудувана тільки в самому загальному вигляді, оскільки визначається змістом конкретного дослідження, яке є унікальним за своєю сутністю. Стадія оформлення результатів включає апробацію результатів, літературне оформлення роботи.

Третя фаза – рефлексивна – передбачає оцінювання й самооцінювання результатів з боку дослідника. Виділення окремо рефлексивної фази є умовним, оскільки зіставлення, співвіднесення, аналізування отриманих результатів, їх уточнення й коригування, що виявляється в самоконтролі, критичному оцінюванні результатів дослідження, широті їх застосування на практиці, є перманентним процесом.

Отже, технологічний цикл науково-дослідницької діяльності має вибудовуватися за заздалегідь створеною моделлю, розробленою концепцією дослідження, що підкреслює важливість наукового передбачення. При цьому технологічний механізм відображає відношення між знаннями та предметною формою діяльності, що має два переходи: по схемі дедукції – практичне цілепокладання (проект, план) та індукції – пізнавальна рефлексія, що розглядається як необхідна умова вдосконалення практичної діяльності.

Осмислюючи вище викладене, можна стверджувати, що технологічно-діяльнісний компонент науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики вибудовується як система, завдяки послідовним діям як *по горизонталі* (фази дослідження: проектування, технологічна та рефлексивна), так і *по вертикалі* (рівні дослідження: стратегічний, тактичний, операційний).

Таким чином, технологічно-діяльнісний компонент НДК МВМ пропонуємо розглядати в якості інваріантного ядра, що представляє дослідницький інструментарій, технологію наукового пізнання, які детерміновані існуючим науковим стилем педагогічного товариства, сформованою професійно-педагогічною культурою майбутнього вчителя-дослідника-музиканта і потребують поєднання з емоційно-образним і художнім осягненням музичного мистецтва. У залежності від рівня сформованості

науково-дослідницької культури як особистісного феномену, її технологічний механізм наповнюється відповідним змістом і охоплює весь спектр методів, операцій і дій наукового пізнання, що ускладнюються й урізноманітнюються у процесі дослідницького музично-педагогічного пошуку.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, нами розглянуто деякі питання щодо складноструктурованого технологічно-діяльнісного компоненту НДК МВМ, який характеризується цілісністю й системністю, спрямований на виконання сукупності дослідницьких задач, важливою ознакою якого є поєднання наукової, педагогічної і мистецької творчості.

Обраний нами напрям дослідження має продовження у вивченні особливостей технологічно-діяльнісного компоненту науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики за кордоном.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гусарова Е. Н. Современные педагогические технологи : учебно-методическое пособие для студентов и преподавателей вузов культуры и искусства / Е. Н. Гусарова. – М. : АПК и ППРО, 2005. – 176 с.

2. Загвязинский В. И. Исследовательская деятельность педагога : учебное пособие для студентов высших педагогических заведений / В. И. Загвязинский. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 176 с.

3. Кремень В. Г. Науково-дослідна робота // Енциклопедія освіти ; Академія педагогічних наук України ; гол. редактор В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 554.

4. Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии : учебное пособие для вузов по специальности «Психология» / под ред. Д. А. Леонтьева, Е. Е. Соколовой. – М. : Смысл, 2000. – 512 с.

5. Лісовий В. А. Формування у майбутніх учителів музики дослідницької позиції у здійсненні професійної діяльності : автореферат дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / В. А. Лісовий ; Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, Одеса, 2003. – 20 с.

6. Монахов В. М. Введение в теорию педагогических технологий : монография / В. М. Монахов. – Волгоград : Перемена, 2006. – 319 с.

7. Новиков А. М. Научно-экспериментальная работа в образовательном учреждении / А. М. Новиков. – М. : Педагогическое общество России, 2008. – 184 с.

8. Общая и профессиональная педагогика : учебное пособие для студентов педагогических вузов / под ред. В. Д. Симоненко. – М. : Вентана-Граф, 2006. – 368 с.

9. Падалка Г. М. Методичні засади науково-педагогічного керівництва підготовкою магістерської роботи / Г. М. Падалка // Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. праць / ред. колег. О. П. Щолокова та ін. – К. : НПУ, 2003. – Вип. 4. – С. 12–17.

10. Тушева В. В. Формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики в процесі професійної підготовки : теорія і практика : монографія / В. В. Тушева ; УМО НАПН України. – Харків : Майдан, 2015. – 450 с.

REFERENCES

1. Husarova, Ye. N. (2005). *Sovremennye pedahohicheskie tekhnolohii [Modern pedagogical technologies]*. M.: APK i PPRO. (In Russian).

2. Zahviazinskii, V. I. (2006). *Issledovatel'skaia deiatel'nost' pedahoha [Research activity of a teacher].* M.: Akademiia. (In Russian).

3. Kremen', V. H., (2008). Naukovo-doslidna robota [Research work]. In V. H. Kremen' (Ed.), *Entsiklopedia osvity* (p. 554). K.: Yurinkom Inter. (In Ukrainian).

4. Leont'ev, A. N., Sokolova Ye. Ye. (Eds.). (2000). *Lektsii po obshchei psikholohii [Lectures on general psychology]*. – M.: Smysl. (In Russian).

5. Lisovyi, V. A. (2003). *Formuvannia u maibutnikh uchyteliv muziky doslidnyts'koi pozytsii u zdiisnenni profesiinoi diial'nosti [Formation in future music teachers of the research position in professional activity]* (PhD thesis). Odesa. (In Ukrainian).

6. Monakhov, V. M. (2006). Vvedenie v teoriiu pedahohicheskikh technolohii [Introduction in the theory of pedagogical technologies]. Volhohrad: Peremena. (In Russian).

7. Novikov A. M. (2008). *Nauchno-esperimental'naia rabota v obrazovatel'nom uchrezhdenii [Research-experimental work in the education institution].* M.: Pedahohicheskoe obshchestvo Rossii. (In Russian).

8. Simonenko, H. M. (Ed.). (2006). *Obshchaia I professional'naia pedahohika [General and professional pedagogy]*. M.: Ventana-Hraf. (In Russian).

9. Padalka H. M. (2003). Metodychni zasady naukovo-pedahohichnoho kerivnytstva pidhotovkoiu mahisters'koi roboty [Methodological foundations of scientific-pedagogical guidance of master's thesis preparation]. *Teoriia i metodyka mystets'koi jsvity, 4*, 12–17. (In Ukrainian).

10. Tusheva V. V. (2015). Formuvannia naukovo-doslidnyts'koi kul'tury maibutn'oho vchytelia muzyky v protsesi profesiinoi pidhotovky: teoriia i praktyka [Formation of the research culture of the future music teacher in the process of professional training: theory and practice]. Kharkiv: Maidan. (In Ukrainian).

РЕЗЮМЕ

Тушева В. Характеристика технологически-деятельностного компонента научно-исследовательской культуры будущего учителя музыки.

В статье рассмотрен вопрос относительно технологического механизма научно-исследовательской культуры будущего учителя музыки, который выступает в качестве инвариантного ядра, представляет исследовательский инструментарий, технологию научного познания, которые детерминированы существующим научным стилем педагогического общества, сформированной профессионально-педагогической культурой будущего учителя-исследователя-музыканта и сочетаются с эмоционально-образным и художественным постижением музыкального искусства.

Ключевые слова: *научно-исследовательская культура будущего учителя музыки, технологически-деятельностный компонент, действенно-операциональный и содержательный аспекты научно-исследовательской деятельности, музыкально-педагогическое исследование, этапы исследования, фазы исследования: проектирования, технологическая и рефлексивная.*

SUMMARY

Tusheva V. Description of technological component of the research culture of the future music teacher.

In the article the question of the relative technological mechanism of the research culture of the future music master, that comes forward as an invariant core, presents a research tool, a technology of scientific cognition, is considered in the article, that is determined by existent scientific style of pedagogical society, formed professional-pedagogical culture of a future teacher, researcher, musician and combined with the emotionally-vivid and artistic understanding of musical art.

The comprehension of cultural, psychological, pedagogical and study of art sources on the issue of research made it possible to define research culture of the future music master as a

dynamic, integrated quality of a personality that appears in a capacity for analytical, inductive-deductive intellection and emotionally vivid understanding of musical art, embodiment of a scientific-artistic, aesthetic, musical, pedagogical ideal in the research, application of scientific (pedagogical and study of art) knowledge in pedagogical activity as well as theoretical (explanatory) and structurally-technological (converting) function. In accordance with logic of our reasoning on the basis of cultural approach technological, personality and creative components of axiology of research culture of the future music masters are outlined.

Activity conception allows to examine the technological component of the research culture of the future music master as such, that represents the methodology (methods, receptions, procedures, algorithms, charts, norms, standards, research logic) of receipt of scientific knowledge and gives an idea about organization of research process and implementation in the certain sequence of research executions, that in the totality (to the system) create technology of research activity, that corresponds to a certain culture and "scientific mentality".

The special value is acquired by creative approach in realization of research strategies in the sphere of musical and pedagogical education, as well as its main dominants – artistic, aesthetic and spiritual, creative. In this context the research activity of the music master must be examined as such, that is determined, on the one hand, by scientific norms, values and methodological reference-points, on the other hand, – by requirements and tasks of musical, pedagogical education, by its maintenance.

Key words: *research culture of a future music master, technological component, effectively-operational and content aspects of research activity, musical, pedagogical research, stages of research, research phases: planning, technological and reflection.*

РОЗДІЛ ІІ. ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ОСВІТИ ТА ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 930:001(477) «185/201»

Світлана Авхутська
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
orcid iD 0000-0002-8357-3052

СТАНОВЛЕННЯ СУЧАСНОГО КАНОНУ СПЕЦІАЛЬНИХ ІСТОРИЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ВІТЧИЗНЯНІЙ НАУЦІ: ДРУГА ПОЛ. ХІХ – ПОЧ. ХХІ СТ.

У статті досліджується становлення провідних спеціальних історичних дисциплін (далі – СІД) у вітчизняній науці, що займаються вивченням різних видів історичних джерел. Висвітлюються основі етапи їхнього розвитку з другої половини ХІХ – до поч. ХХІ ст. Узагальнено підсумки досліджень вітчизняних науковців у галузі найважливіших спеціальних історичних дисциплін – палеографії, дипломатики, метрології, генеалогії, сфрагістики, геральдики, епіграфіки та ін. Подано дослідження, які визначають основні аспекти розвитку студій СІД та їх місце в системі української історичної науки. Наголошено на тому, що останнім часом спостерігається посилення уваги науковців до історії, теорії та методології СІД.

***Ключові слова**: спеціальні історичні дисципліни, українська історична наука, історичні джерела, палеографія, дипломатика, метрологія, генеологія, сфрагістика, геральдика.*

Постановка проблеми. В умовах бурхливого становлення української історичної науки особливого поцінування набувають історіографічні студії, присвячені історії дисципліни. Водночас спеціальні історичні дисципліни надають можливість проаналізувати й використати максимальну кількість різноманітних історичних пам’яток, на основі вивчення яких історик реконструює суспільно-історичну реальність. Розв’язання питання історіографії вітчизняних СІД ХІХ–ХХІ ст. відкриє краще бачення сучасних наукових дискусій про ретроспекцію та перспективу найважливіших СІД – дипломатики, палеографії, сфрагістики, геральдики, генеалогії, метрології та ін.

Аналіз актуальних досліджень. Ґрунтовною узагальнювальною працею, присвяченою визначенню еволюції, предмету, об’єкту, завданням та історіографічному аналізу СІД у вітчизняній науці стала праця творчого колективу на чолі з Ю. Кондуфором Інституту історії АН УССР [3]. Проте в даному дослідженні традиційно приділялося значно більше уваги саме здобуткам російських і радянських, натомість менше – зусилям українських учених. На сучасному етапі наступає підйом популярності спеціальних історичних дисциплін, спостерігається їхня диференціація, розширення вивчення «українського документального матеріалу», вітчизняними фахівцями продуктивно осягнуто здобутки попередників і підготовлено фахові видання, зокрема «Спеціальні історичні дисципліни: питання теорії та практики» тощо.

Метою статті є здійснення історіографічного аналізу розвитку провідних спеціальних історичних дисциплін в українській науці, розкриття внеску вітчизняних науковців у процес їхнього становлення протягом другої половини XIX – початку XXI ст.

Виклад основного матеріалу. Спеціальні історичні дисципліни (СІД) є джерелознавчими галузями знань, що вивчають окремі види історичних джерел та розробляють теоретико-методологічні засади їх дослідження. СІД часто називають цеглинами історичної науки, що якраз і виникли як комплекс прикладних навичок роботи з історичними джерелами. Спеціальні історичні дисципліни не одразу стали спеціальними, формування їхнього сучасного канону є результатом тривалого розвитку. Зародження наукових знань із дипломатики, палеографії та сфрагістики відбулося з появою праці Ж. Мабільйона «Дипломатика в шести книгах» (1681 р.). У XVIII ст. накопичені практичні знання почали перетворюватися на наукові дисципліни. Остаточно ж процес оформлення провідних (класичних) СІД як наукових дисциплін завершився у XIX ст., водночас було вперше введено в науковий обіг Т. Зіккелем термін «допоміжні історичні дисципліни». У другій пол. XX ст. розпочалася нова хвиля розвитку допоміжних історичних дисциплін, що було зумовлено вагою теоретичних і прикладних напрацювань у кожній окремо взятій дисципліні. На поч. XXI ст. більшість українських дослідників погоджується з потребою перейменування раніше вживаного «допоміжні історичні дисципліни» на «почесніше» – «спеціальні історичні дисципліни».

У розвиткові студій спеціальних історичних дисциплін у вітчизняній науці можна виокремити такі етапи: дорадянський, радянський та сучасний.

У дорадянський період протягом другої половини XIX ст. у вітчизняній історичній науці стрімко зросло значення прикладних знань із таких класичних СІД, як дипломатики, палеографії, метрології, генеалогії, сфрагістики та геральдики. Поштовхом до розвитку допоміжних історичних знань взагалі та палеографічних знань зокрема стала публікація в 1834 р. Археографічною комісією «Повного зібрання руських літописів». Наступним кроком була поява перших ґрунтовних наукових праць із СІД. У 1885 р. вийшла друком «Славяно-русская палеография. XI–XIV вв.» І. Срезневського [4, 52], у якій український дослідник до предмету вивчення палеографії відносить написи, зроблені не тільки на пергамені та папері, але й на твердих матеріалах, зокрема іконах, монетах, печатках, камені тощо. І. Срезневський розглянув питання виникнення й розвитку слов'янської абетки й поширення писемності на Русі, описав низку пам'ятників XI–XIV ст., поклавши таким чином початок розробці історії виникнення й розвитку палеографії в країні, проте у своїй праці автор розглянув тільки ранні типи кирилівського письма – устав і напівустав XI–XIV ст.

Іншим вітчизняним ученим Д. Яворницьким було проведено наукову розвідку з історичної метрології («Записки об обозрение русских древностей», 1854), що містили відомості про історію розвитку одиниць вимірювання та їх співвідношень. Будучи різнобічним дослідником, Д. Багалій доклав чимало зусиль на ниві розвитку й інших спеціальних історичних дисциплін, зокрема, не оминув увагою топографію восьми Запорізьких Січей («Топографический очерк Запорожья», 1884).

Український архівіст І. Каманін у кінці XIX – на поч. XX ст. займався дослідженням українських документів XVI–XVII ст. Дослідження науковця щодо автентичності грамот галицьких князів і українських гетьманів сприяли розвиткові вітчизняної дипломатики. До творчого доробку дослідника належать також його розвідки в галузі палеографії, зокрема дослідження останнього типу кирилівського письма – скоропису – на українських землях у XV–XVIII ст. Учений виділяє чотири етапи розвитку українського скоропису. Видання І. Каманіна «Палеографічний ізборник. Матеріали з історії південноросійського письма в XV–XVIII ст.» 1899 р. отримало схвальні відгуки колег та було відзначено Уварівською премією.

Слід зауважити, що наукові дослідження з дипломатики в Україні проводилися ще в першій половині XIX ст. У 20-х рр. у Харківському університеті професор К. Паулович викладав курс дипломатики, що базувався на модерних ідеях західноєвропейської дипломатики. У другій половині XIX ст. важливим осередком із дипломатичних досліджень в Україні став Львівський університет, де працювали К. Малечинський, В. Семкович та ін. Загалом, у другій половині XIX – на початку XX ст. здобутки української дипломатики зводилися головним чином до освоєння досягнень польських та російських колег. Виключенням стало видання в 1861–1914 рр. Київською комісією давніх актів актового матеріалу 35-томного «Архива Юго-Западной России», що відіграло важливу роль у розвиткові історичних досліджень на Україні.

Початок розвитку історичної метрології в Україні був покладений у працях А. Лобко, Н. Горбачевського, К. Болсуновського та ін. Статтю дослідниці А. Лобко було присвячено заходам уряду на включеній до Російської імперії Лівобережній Україні щодо пристосування традиційних українських мір до загальноімперських у 18 ст. [6, 232]. К. Болсуновський дослідив знайдені в Києві в другій половині XIX ст. давні гривні, важки, терези й монети [1].

На ниві геральдики, сфрагістики та генеалогії в дорадянський період працювали В. Лукомський, В. Модзалевський, І. Крипякевич, О. Лазаревський, А. Барсуков, М. Слабченко та ін. Так, почесне місце в українській генеалогії В. Модзалевському забезпечила його праця «Малоросійський родословник» [9], у якій було представлено 234 родословні дворянських прізвищ Чернігівщини. Дана праця стала

справжньою енциклопедією критично перевіреного матеріалу з історії лівобережно-українського шляхетства XVII–XIX ст. Особливо цінними в спадщині дослідника є здійснені ним копіарії оригіналів документів, що були втрачені під час війн, і які сьогодні можна вважати першоджерелами, а особлива заслуга вченого полягає в тому, що він заклав основи методології генеалогічних досліджень.

У 1914 р. В. Модзалевський разом із професором В. Лукомським і графіком Є. Нарбутом видав «Малоросійський гербовник» [8], що став помітним явищем не тільки української, але й світової геральдики. У 1917 р. В. Модзалевський, Є. Нарбут та художник В. Кричевський брали безпосередню участь у створенні державного гербу Української Народної Республіки.

У становленні та розвитку української генеалогії та сфрагістики вагомим є внесок вітчизняного історика О. Лазаревського, який виявив і опублікував значну кількість документів з історії родів козацької старшини Лівобережної України [6]. У своїх працях дослідник наводив їх родоводи, таким чином демонструючи поступовий процес перетворення козацької старшини на дворянство. Установлюючи достовірність історичних документів, О. Лазаревський володів прийомами дипломатики та сфрагістики, які він застосовував при аналізі військових, судових печаток і печаток міст Лівобережної України.

Найбільш важливі сфрагістичні дослідження дорадянського періоду, присвячені козацьким печаткам, належали М. Слабченко та І. Крип'якевичу. У «Материалах по малорусской сфрагистике» (Одеса, 1912) дослідницею М. Слабченко подано опис 126 печаток козацьких старшин, гетьманських і запорозьких печаток. І. Кип'якевич доповнив цей опис додатковими 26 печатками, виправив деякі помилкові дані авторки, зокрема використавши чітку класифікацію печаток, що є основним елементом методології сфрагістичних досліджень. І. Крипякевич поділив козацькі печатки на дві групи: печатки Запорозького війська, або державні українські печатки, та приватні печатки гетьманів й козацької старшини («З козацької сфрагістики», 1917).

Таким чином, на початок XX ст. роль таких найважливіших допоміжних історичних дисциплін, як палеографія, дипломатика, метрологія, генеалогія, сфрагістика та геральдика в вітчизняній науці значно зросла, оскільки вони отримали статус самостійних наукових «допоміжних історичних дисциплін», а окремі з них викладалися у Львівському, Харківському, Київському, Новоросійському (Одеському) університетах для підготовки професійних істориків. Проте, незважаючи на здобутки, залишалися невирішеними питання, пов'язані з відсутністю чіткого визначення предмету, об'єкту, завдань, методів деяких дисциплін, мала місце нерівномірність теоретичних розробок щодо кожної окремо взятої дисципліни.

Радянський період характеризувався продовженням розвитку провідних та становленням цілком нових допоміжних історичних дисциплін, які закономірно стали виокремлюватися з класичних СІД. Передусім, у палеографії, яка традиційно досліджувала матеріал, знаряддя та типи письма, залишалися мало вивченими багато інших важливих особливостей рукописної книги, зокрема зовнішнє оформлення й оздоблення рукопису, історія виникнення та розповсюдження книги тощо, що й стало предметом вивчення окремої дисципліни – кодикології. У 30-рр. ХХ ст. кодикологічні методи дослідження застосувала перша жінка-магістр Російської імперії – українка за походженням – О. Добіаш-Рождественська. Дослідження історії української рукописної книги та інтролігаторства в 20-ті рр. ХХ ст. були зосереджені в Українському науковому інституті книгознавства (УНІК). Завдяки дослідженням В. Модзалевського, П. Курінного, Д. Щербаківського, В. Барвінка та ін. було досягнуто значних успіхів у питаннях книгознавства в Україні. Зокрема, у 1924 р. Інститутом видано «Загальний огляд стародруків київських бібліотек» (автор В. Барвінок). Остаточно як окрема СІД кодикологія була визнана радянськими вченими в 70-ті рр. ХХ ст.

Значний розвиток у першій половині ХХ ст. отримала філігранологія, що відокремилася від палеографії й займається дослідженням паперу та водяних знаків (філіграней) на ньому [12, 280]. Першу ґрунтовну працю з філігранології в радянській Україні було видано І. Каманіним [5]. Вона стала результатом довготривалого збору водяних знаків співробітником Київського центрального архіву давніх актів О. Вітвицькою під керівництвом відомого українського вченого (містила 1336 зображень).

Відокремлення від палеографії ще однієї СІД – епіграфіки – відбулося на початку ХХ ст., але розвиток та становлення як самостійної наукової дисципліни припав на радянський період. Значні успіхи в дослідженні давньоруських графіті – написів на стінах Софіївського собору XI–XIV ст. – було досягнуто С. Висоцьким. До творчого доробку українського історика, археолога й мистецтвознавця належить розшифрування 300 написів-графіті та відкриття софіївської абетки, що існувала на теренах Київської Русі не пізніше IX ст. і засвідчила еволюційний розвиток кириличної писемності.

Поряд із працями з палеографії, кодикології, філігранології, епіграфіки з'являються праці, які стосувались української метрології XV–XVIII ст., зокрема О. Неселовського – про міри сипучих тіл на Поділлі, К. Сохачевича – про міри сипучих тіл на Галичині. Т. Вербицький видав історико-метрологічні таблиці про міри на українських землях у складі Польщі і Литви з характеристиками одиниць вимірювання відповідно до законодавчих актів XVI–XVIII ст., І. Єрофєєв присвятив статтю давнім українським мірам. Науковий інтерес істориків проблематикою метрології був пов'язаний із підвищенням уваги в радянській науці до соціально-економічної історії.

Проте, незважаючи на певні доробки, в міжвоєнний та воєнний періоди спостерігається зниження інтересу до студій спеціальних історичних дисциплін. Після тривалої перерви бурхливий розвиток СІД припадає на 60–70 рр. ХХ ст., що було пов'язано з нечуваним розмахом історико-географічних та картографічних досліджень у радянській Україні. У цей період дослідження студій СІД відбувалися у двох напрямах: як дослідження з окремих дисциплін, так і поява узагальнювальних праць. Зокрема, важливим кроком із популяризації СІД став вихід у 1963 р. навчального посібника «Допоміжні історичні дисципліни», підготовленого професурою Київського державного університету імені Т. Г. Шевченка А. Введенським, В. Стрельським, В. Дядиченком, що через недостатню джерельну аргументованість зроблених висновків, відірваність від «українського матеріалу» знайшов неоднозначну оцінку серед колег [2].

У 1960–70-і рр. серед дослідників, які активно займалися українською палеографією, особливо варто поцінувати В. Панашенко [10], І. Іваницьку, П. Захарчишину, З. Хомутецьку та ін. Їм належать конкретні розвідки з дослідження взаємовпливам різних типів письма на українських землях у XV–XVII ст. Серед студій суміжних із палеографією дисциплін у даний період вагоме місце займають праці Я. Запаска та Є. Апановича, присвячені українській рукописній книзі.

У 1980–1990-і рр. серед українських дослідників, які активно займалися дипломатикою, варто поцінувати Я. Дашкевича, Я. Ісаєвича, М. Ковальського, О. Купчинського, О. Мацюка, Ю. Мицика та ін. Їм належить розроблення історіографічних, історичних, загальних теоретичних питань дипломатики, а також конкретні студії, присвячені виявленню різних видів, типів і жанрів писемних пам'яток.

Отже, у радянський період в Україні було досягнуто значних успіхів у розвиткові кодикології, філігранології, епіграфіки, метрології, дипломатики та інших дисциплін. Проте, варто визнати, що досягнення вітчизняної палеографії були скромнішими, ніж російської, у активі якої натрапляємо на фундаментальні праці С. Клєпікова, Л. Черепніна, М. Тихомирова, М. Розова та ін.

Після отримання Україною незалежності було створено в 1994 р. на базі сектора історичної географії та картографії Інституту історії України НАН України відділ спеціальних історичних дисциплін, який почав подавати нову інформацію про формування кордонів держави в різні часи (історична географія), наявність власних грошових знаків – національної валюти (боністика), про створення за часів Української революції державних нагород, військових відзнак (фалеристика) тощо.

На сучасному етапі зростає кількість захищених дисертацій, зокрема, докторських, О. Гальченко, Л. Дубровіною (фахівців у галузі кодикології та кодикографії), О. Одноріженком (геральдика, сфрагістика), В. Бездрабко (документознавство, дипломатика) та ін.

Останнім найбільш ґрунтовним виданням із СІД є колективна праця під керівництвом професора І. Войцехівської [11], яка підсумувала всі набутки вітчизняної та зарубіжної історіографії. Даний довідник містить 62 традиційних та модерних гасла СІД і відображає існуючий стан опрацювання СІД в українській історичній науці. Взагалі кількість СІД чітко не визначена, зокрема через виокремлення одних дисциплін із інших, але сьогодні йдеться про понад 80 дисциплін.

Висновки. Отже, спеціальні історичні дисципліни пройшли довгий шлях розвитку й не відразу стали спеціальними. Становлення СІД у вітчизняній історичній науці відбулося в декілька етапів. Дорадянський етап відзначається сформованістю окремих провідних СІД – палеографії, дипломатики, сфрагістики, генеалогії та ін. Радянський етап характеризується ширшим вивченням «українського документального матеріалу», наприклад грамот князів, універсалів гетьманів тощо. На сучасному етапі відбувається подальша диференціація, розширення методичних можливостей та зростання авторитету спеціальних історичних дисциплін у середовищі історичної науки, що лише зміцнює їхнє становище.

Перспективи подальших напрацювань полягають у з'ясуванні особливостей розвитку модерних спеціальних історичних дисциплін у вітчизняній науці, зокрема вексилології, фалеристики, боністики, неографії та ін.

ЛІТЕРАТУРА

1. Болсуновский К. Древние гирьки, найденные в Киеве и отношение их к различным весовым системам / К. Болсуновский. – К. : Тип. И. И. Чоколова, 1898. – 28 с.

2. Введенський А. О. Допоміжні історичні дисципліни : [навч. посіб.] / А. О. Введенський, В. О. Дядиченко, В. І. Стрельський. – К. : Рад. школа, 1963. – 208 с.

3. Вспомогательные исторические дисциплины : историография и теория / Ю. Ю. Кондуфор и др. – К. : Наукова думка, 1988. – 280 с.

4. Ізмаїл Іванович Срезневський (до 200-річчя від дня народження) : бібліогр. покажч. / уклад. О. С. Журавльова, Н. Г. Мацнєва та ін. – Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2012. – 185 с. : іл.

5. Каманін І. М. Водяні знаки на папері українських документів XVI–XVII вв. (1566–1651) / І. Каманін, О. Вітвицька. – К. : Друк. Всеукр. Акад. Наук, 1923. – 30+144 с. – (Збірник Історично-Філологічного Відділу Всеукраїнської Академії Наук. – № 11).

6. Лазаревский А. М. Очерки малороссийских фамилий. Материалы для истории общества в XVII–XVIII вв. Кочубеи (В. Л. Кочубей), Мазепа и М. Кочубей / А. М. Лазаревский. – Русский архив. – 1876. – Т. 3. – С. 438–455.

7. Лобко А. Попытка к уравнению мер и веса в Малороссии XVIII в. / А. Лобко // Киевская старина. – 1889. – № 7. – С. 232–239.

8. Лукомский В. К. Малороссийский гербовник / В. К. Лукомский, В. Л. Модзалевский. – СПб. : Типография Сириус, 1914. – 322 с.

9. Модзалевский В. Л. Малороссийский родословник / В. Л. Модзалевский. – К. : Типография Г. Л. Фронцкевича и Ко, 1908. – Т. 1. : А-Д. – 519 с.

10. Панашенко В. В. Палеографія українського скоропису другої половини XVII ст. : на матеріалах Лівобережної України / В. В. Панашенко. – Київ : Наукова думка, 1974. – 111 с.

11. Спеціальні історичні дисципліни. Довідник : навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів / І. Н. Войцехівська (керівник авт. кол.), В. В. Томазов, М. Ф. Дмитрієнко та ін. – Київ : Либідь, 2008. – 520 с.

12. Спеціальні історичні дисципліни : [навч. посіб.] / В. О. Замлинський, М. Ф. Дмитрієнко, Т. А. Балабушевич та ін. ; за ред. В. О. Замлинського, М. Ф. Дмитрієнко. – К. : НМК ВО, 1992. – 324 с.

REFERENCES

1. Bolsunovskii, K. (1898). *Drevnie girki, naidennye v Kieve i otnoshenie ikh k razlichnym vesovym sistemam [Ancient weights found in Kiev and their relation to different weight systems]*. K.: Tip. I. I. Chokolova.

2. Vvedenskii, A. O., Diadychenko, V. O., Strelskyi, V. I. (1963). Dopomizhni istorychni dyscypliny *[Auxiliary historical disciplines]*. K.: Rad. shkola.

3. Kondufor, Yu. Yu. (1988). *Vspomohatelnye istoricheskie distsipliny: istoriografiia i teoriia [Auxiliary historical disciplines: historiography and theory]*. K.: Naukova dumka.

4. Zhuravlova, O. S., Matsneva, N. G. (2012). *Izmail Ivanovych Sreznevskyi (do 200-richchia vid dnia narodzhennia): bibliogr. pokazhch [Ismail I. Sreznevsky (the 200th anniversary of the birth): bibliography]*. X.: XNU imeni V. N. Karazina.

5. Kamanin, I. M., Vitvitskaia, A. (1923). *Vodiani znaky na paperi ukrainskykh dokumentiv XVI–XVII vv. (1566–1651) [Watermarks on paper of the Ukrainian documents of the XVI–XVII centuries (1566–1651)*. K. Collection of Historical-Philological Department of the Ukrainian Academy of Sciences, 11).

6. Lazarevskii, A. M. (1876). Ocherki malorossiiskikh familii. Materialy dlia istorii obshchestva v XVII–XVIII vv. Kochubei (V. L. Kochubey), Mazepa i M. Kochubei [Sketches of Little Russians family manes. Materials for the history of society in the XVII–XVIII centuries. Kochubei (Kochubei V. L.), Mazepa and M. Kochubei]. *Russkii arkhiv, 3*, 438–455.

7. Lobko, A. (1889). Popytka k uravneniiu mer i vesa v Malorossii XVIII v. [Attempt to the equation of weights and measures in Ukraine of the XVIII century.]. *Kievskaia starina, 7*, 232–239.

8. Lukomskii, V. K., Modzalevskii, V. L. (1914). *Malorossiiskii gerbovnik [Little Russian armorial]*. SPb.: Tipografiya Sirius.

9. Modzalevskii V. L. (1908). *Malorossiiskii rodoslovnik [Little Russian family tries].* K.: Tipografiya G. L. Frontskevicha i Ko. T. 1.: A-D.

10. Panashenko, V. V. (1974). *Paleohrafiia ukrainskoho skoropysu druhoi polovyny XVII st.: na materialakh Livoberezhnoi Ukrainy [Paleography of Ukrainian cursive writing of the second half of the XVII century: on the materials of the Left-Bank Ukraine]*. Kyiv: Naukova dumka.

11. Voitsekhivska, I. N., Tomazov, V. V., Dmytrienko, M. F. (Eds.) (2008). *Spetsialni istorychni dyscypliny. Dovidnyk*. *[Special historical disciplines. Reference].* Kyiv: Lybid.

12. Zamlynskyi, V. O., Dmytrienko, M. F., Balabushevych, T. A. (1992). *Spetsialni istorychni dystsypliny [Special historical disciplines]*. K.: NMK VO.

РЕЗЮМЕ

Авхутская С. Становление современного канона специальных исторических дисциплин в отечественной науке: вторая половина XIX – начало XXI ст.

В статье исследуется становление ведущих специальных исторических дисциплин в отечественной науке, которые занимаются изучением различных видов исторических источников. Определены основные этапы их развития со второй половины XIX – до начала XXI ст. Обобщены итоги исследований отечественных ученых в области специальных исторических дисциплин – палеографии, дипломатики, метрологии, генеологии, сфрагистики, геральдики, эпиграфики и др. Поданы исследования, которые определяют основные аспекты развития студий

СИД. Сделано ударение на том, что в последнее время наблюдается усиление внимания к истории, теории и методологи СИД.

Ключевые слова: *специальные исторические дисциплины, украинская историческая наука, исторические источники, палеография, дипломатика, метрология, генеология, сфрагистика, геральдика.*

SUMMARY

Avkhutska S. Formation of modern canons of special historical disciplines in the native science: second half of the XIX century – the beginning of the XXI century.

The article deals with the formation of the leading special historical disciplines (further – SHD) in the native science, that study certain types of historical sources and develop theoretical and methodological basis of this research. It is emphasized, that special historical disciplines have come a long way of development and not at once became the special. In the XIX-th century, they had the status of auxiliary historical disciplines. The article highlights the stages of development of SHD from the second half of the XIX-th century – till the beginning of the XXI century, in particular pre-soviet, soviet and modern periods. At the beginning of the XXI century the majority Ukrainian researchers agrees with the need to rename the previously used "auxiliary historical discipline" to "special historical discipline".

In the pre-soviet period the role of the major SHD as paleography, diplomatics, metrology, genealogy, sphragistics and heraldry in the native science has increased considerably since they acquired the status of independent scientific "auxiliary historical disciplines", and some of them are taught in the universities of Lviv, Kharkiv, Kiev, Novorossiisk for training of professional historians. The article revealed the contribution of prominent native scientists to development of studios of SHD (I. Sreznevskyi, D. Yavornytskyi, I. Kamanin, V. Lukomskyi, V. Modzalevskyi, I. Krypiakevych, O. Lazarevskyi and others).

The Soviet period was characterized by a continuation of development and becoming of fully new auxiliary historical disciplines that appropriately began to stand out from the classic SHD. Thus codicology and filigranology separated from palaeography, getting the own object of study.

At present there is further differentiation of SHD, extension study of "Ukrainian documentary material", native experts have productively comprehended the achievements of predecessors and have prepared professional publications.

Therefore, the article presents the studies that define the basic aspects of SHD studios' development and their place in the Ukrainian historical science. It is marked that recently has observed strengthening of attention of scientists to history, theory and methodology of SHD.

Key words: *special historical disciplines, Ukrainian historical science, historical sources, paleography, diplomatics, metrology, genealogy, sphragistics, heraldry.*

УДК 37.091.12:005.963

Надія Білик
Полтавський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти
імені М. В. Остроградського
orcid iD 0000-0003-2344-5347

ОСОБЛИВОСТІ УПРАВЛІННЯ АДАПТИВНО-ПЕДАГОГІЧНИМ ПРОЕКТУВАННЯМ РЕГІОНАЛЬНИХ ОСВІТНІХ СИСТЕМ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Розглядаються особливості управління адаптивно-педагогічним проектуванням регіональних освітніх систем підвищення кваліфікації педагогічних працівників: науковий зміст основних понять, проблема управління освітніми системами, процес регіоналізації, проектування як основна функція управління. Розкривається питання адаптивно-педагогічного проектування, яке є важливою умовою ефективного функціонування регіональних освітніх систем підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Представлена структура концептуальної моделі управління адаптивно-педагогічним проектуванням регіональних освітніх систем підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

***Ключові слова**: управління, адаптивно-педагогічне проектування, регіональна освітня система підвищення кваліфікації, педагогічні працівники.*

Постановка проблеми. У світі на противагу глобалізації все більшого прискорення набуває процес регіоналізації, де регіон, як антропотизована природна система, потребує відповідної компенсаторної функції з боку системи освіти. Проголошений Україною курс на децентралізацію державної влади по суті є ствердженням нових центрів – регіонів («регіон» походить від лат. regionis – область, округ. Це територія, що характеризується комплексом притаманних їй ознак: фізико-географічних, економічних, екологічних тощо). Людська діяльність, зокрема й педагогічна, об'єктивується в конкретному регіоні і як стан освіти присвоюється особистістю – суб'єктивується, організовуючи спорідненість людини з навколишнім світом, яка пульсує поміж поколіннями як інформація. Регіональна педагогічна система складається з таких компонентів: сукупність людей регіону, які беруть участь у процесі учіння; сукупність необхідних знань – предмет учіння; сукупність людей, які роблять знання доступними для вжитку; наявність компонентів управління системи (А. Самодрин) [11, 182].

За даними звіту Всесвітнього економічного форуму про глобальну конкурентоспроможність у 2013–2014 рр., найгірші показники Україна має саме з управлінської діяльності у сфері освіти – за якістю системи управління посідає 115-те місце, а за якістю професійної підготовки персоналу – 103-тє [1]. Отже, однією з найгостріших проблем української освіти є неефективність системи управління нею як на загальнодержавному, так і регіональному рівнях.

Аналіз актуальних досліджень. Відзначимо спроби як окремих авторів, так і авторських колективів до розгляду проблеми управління освітніми

системами (І. Соколова, Т. Давиденко, Н. Капустін, П. Трет'яков, Т. Шамова, Т. Шибанова, А. Зайцева, В. Кукушкін, Т. Миронова); інноваційного підходу до управління регіональною системою освіти (Н. Калина); про експертизу інноваційної освітньої діяльності в регіоні (Л. Даниленко); про управління вищими навчальними закладами (К. Гнезділова); про неперервну педагогічну підготовку менеджера освіти (Л. Кравченко); про організацію структури управління інноваційними процесами в системі підвищення кваліфікації (Н. Гольцов); про управління діловими проектами (В. Кучеренко); про управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників системи післядипломної педагогічної освіти (М. Морозова).

Мета статті – виявлення особливостей управління адаптивно-педагогічним проектуванням регіональних освітніх систем підвищення кваліфікації педагогічних працівників (РОС ПКПП).

Методи дослідження: аналіз літературних джерел, метод проектів, моделювання.

Виклад основного матеріалу. Людина в міжнародному освітньому просторі визнається найвищою цінністю, а створення умов для її розвитку стає основним лейтмотивом управління будь-якою освітньою організацією. У цьому сенсі Л. Покроєва справедливо зазначає, що «… сьогодні в Україні немає цілісної системи, яка передбачає й забезпечує підвищення соціальної і професійної кваліфікації, особистісного розвитку впродовж усього життя в доступній формі та оптимальному режимі» [10, 55].

Отже, рівень управління освітньою системою не склався як специфічна діяльність, яка характеризується власною організованістю, механізмами і процесами, як і не з'явилися кваліфіковані носії даної діяльності – професіонали-управлінці. Тому сучасній освітній установі необхідний керівник, менеджер із новою логікою мислення, з глибокими знаннями педагогіки, психології, права, економіки та з новою управлінською культурою. По-перше, він повинен мислити системно, вирішувати нестандартні управлінські завдання, вміло керувати в нових умовах. По-друге, керівнику установи освіти треба змінитися внутрішньо, усвідомивши повною мірою систему своїх переконань і вірувань. Через самопізнання керівник може навчитися взаємодіяти з педагогом, учнями та вихованцями як із соціальними партнерами. По-третє, сучасному керівникові закладу освіти необхідно постійно вчитися, йому потрібні знання про сучасне управління як особливий тип професійної діяльності (Л. Пасечнікова) [7].

На наш погляд, головне завдання регіональної освітньої системи – забезпечення сучасної якості в підготовці різних категорій фахівців, їх конкурентоспроможності на ринку праці, а також їхніх потреб у професійній освіті. Погоджуємося з В. Сизиковою, що особливості управління регіональною освітньою системою виражаються в необхідності вирішення проблем освіти на рівні не тільки освітньої, а й

загальнодержавної та регіональної політики; реалізації принципу системності в управлінні освітою на всіх рівнях; перегляду ролі й функцій держави у фінансуванні та організації освіти; залучення до вирішення проблем освіти різних соціальних інститутів, а також перегляду ролі освітніх установ і самих учнів в організації процесу освіти [12].

О. Пастовенський [8] на регіональному рівні розглядає зміст і особливості теоретико-методологічних складових системи громадсько-державного управління, яке найефективніше здійснюється в освітніх округах на основі спільної участі в управлінні округами професійних освітянських об'єднань, батьківських і учнівських організацій, незалежних громадських структур та органів місцевого самоврядування.

Для того, щоб одержати позитивний результат діяльності будь-якої організації, треба, перш за все, узгоджувати цілі організації й людей, які в ній працюють. Тобто потрібний своєрідний механізм вироблення мети та забезпечення мобільності управління. Велике значення в цьому процесі має ситуативний підхід, що створює підґрунтя для розвитку різноманітних ситуативних теорій, найрозробленішими з яких є теорія глобальної стратегії, теорія управління за результатом і теорія адаптації (її ще називають стратегією пристосування). Саме остання полягає в тому, що в реальній сучасності будь-яка організація маневрує в розподілі виробництва товарів і послуг між своїми структурними підрозділами й підрозділами в регіоні, а також створює комбінації найвигідніших напрямів дій із урахуванням ситуативних чинників зовнішнього середовища.

Вивченню способів адаптації управління будь-якою організацією, зокрема й освітньою, до змін оточуючого середовища приділяють увагу В. Афанасьєв, Г. Дмитренко, В. Новак, Т. Шамова, Г. Щокін та ін., вони розкривають сутність загального управління, модернізацію діяльності навчальних закладів із позицій розвитку адаптивних засад управління ними та створення їхньої організаційної культури, що адаптується. Реформування освіти в Україні обумовило появу проблеми оперативної адаптації управлінських механізмів освітніх систем до нових соціально-економічних умов.

Практиками і вченими розроблена адаптивна освітня система (АОС), яка спроможна допомогти кожному учневі досягти оптимального рівня інтелектуального розвитку відповідно до природних задатків і здібностей. У свою чергу, АОС, маючи гнучкість, поліструктурність, відкритість, виводить дитину на потенційно високий рівень розвитку, пристосовуючи її до своїх вимог. Таке взаємопристосування і дає поняття адаптивної системи, яка передбачає соціальну взаємодію. На основі розглянутих вище теоретичних положень Г. Єльникова [4] розробила концепцію адаптивного управління загальною середньою освітою в регіоні, яке розглядає з позицій кібернетики як цілісну систему, що складається з керуючої та керованої підсистем. До керуючої підсистеми традиційно відносять органи державного управління (Мініс-

терство освіти і науки України, департаменти освіти і науки, районні (міські) відділи (управління) освіти). До керованої підсистеми – заклади освіти.

В. Швидун розглядав деякі аспекти адаптивного управління післядипломною педагогічною освітою [15]. Адаптивне управління – це взаємовплив, який викликає взаємопристосування поведінки суб'єктів діяльності на діа(полі)логічній основі, яка забезпечує подальший розвиток суб'єктів шляхом спільного вироблення реалістичної мети з наступним поєднанням зусиль і самоспрямуванням дій на її досягнення. Основним завданням адаптивного управління є спрямування розвитку керованої системи в бажаному напрямі в умовах нестабільності. У цих умовах частіше, ніж зазвичай, проходить зміна цілей і завдань суб'єктів діяльності, що потребує їх оперативного узгодження на природовідповідній основі. Адаптивне управління, як і будь-яке інше, вимагає розроблення моделей (стандартів) діяльності, які відповідають поставленій меті. При зміні мети та завдань змінюються й моделі.

Приймаючи рішення в кооперативному або навіть конкурентному середовищі, індивід може адаптувати свій спосіб отримання знань і видозмінювати його залежно від поведінки інших осіб. Отже, існує проблема осмислення й розробки адаптивної курсової підготовки в регіональних освітніх системах підвищення кваліфікації педагогічних працівників, яка б ураховувала конкретні умови функціонування освітніх установ.

При адаптивному підході домінує тенденція до підпорядковування професійної праці зовнішнім обставинам у вигляді виконання алгоритмів вирішення завдань, правил і норм; професійно-розвивальний підхід, який характеризується здатністю особистості виходити за межі практики, що склалася, практично перетворювати власну діяльність, і, тим самим, – долати обмеженість власних професійних можливостей (Л. Мітіна) [5].

Розвиток людини є основним об'єктом управління в освіті. Цей розвиток здійснюється на основі освітньої діяльності людини. Якщо спрямовувати діяльність людини на природний розвиток, вона буде раціональніша й ефективніша. Це спрямування здійснюється шляхом усвідомлення людиною життєво важливих для неї цілей. Якщо цілі висуває сама людина й організує свою діяльність на їх досягнення, то вона свідомо управляє своїм рухом (просуванням по життю). Це самоуправління, яке завжди спрямоване на природний розвиток. Цілі людини не завжди відповідають цілям суспільства, держави, але можуть бути реалізованими тільки в узгодженні з ними. Цілі суспільства, держави також не завжди відповідають цілям окремої людини, але можуть бути реалізованими тільки через діяльність людини.

Л. Ващенко, досліджуючи управління інноваційними процесами в регіоні, стверджує, що регіональні органи управління освітою повинні самостійно вирішувати питання щодо вибору нових форм управлінських

структур, що стимулюють інноваційний розвиток регіону, суттєвою ознакою якого є постійне самооновлення [2].

Г. Швецова [14] розглядала теоретичні основи програмно-цільового управління регіональною освітньою системою. Вона підкреслює, що ефективність управління залежить від відповідності характеру інноваційних процесів особливостям соціального середовища, соціальному замовленню в освітньому просторі регіону. Одиницею аналізу, проектування, організації й управління найадекватнішою цілям розвитку освіти може бути вибрана регіональна освітня система, якщо вона являє собою: цілісну систему, структуру, яка призначена для спільної освітньої діяльності й досягнення високої продуктивності освітніх процесів; систему, що виражає сучасні суспільні стосунки і що відображає ієрархічні соціальні позиції учасників освітнього процесу; систему, що має пріоритетною метою організацію ефективного педагогічного процесу, створення умов для оптимального засвоєння змісту освіти й формування ціннісних гуманістичних орієнтацій у процесі виховання; освітню систему, що вбирає всі особливості даної території, є носієм культурно-історичних та національно-територіальних традицій, а також виразником стійкої гармонії між федеральним і територіальним підходами до проектування освіти.

Услід за І. Осадчим [6], найважливішою з-поміж основних функцій управління освітньою системою провідне місце надаємо проектуванню і підкреслюємо, що це важливий підготовчий етап кожного управлінського циклу, основоположна функція управління. Вимоги: наукова обґрунтованість, домінування стратегічного аспекту в плануванні, комплексне планування інновацій, збалансованість, гнучкість, неперервність. Прогнозування управління навчальним закладом має випереджальний характер. Плануючи роботу, необхідно на базі вивчення інтересів і потреб педагогічних кадрів, досягнень педагогічної науки й передового досвіду передбачувати проблеми, з якими зустрінуться педагогічні кадри в процесі реалізації проекту

У певному сенсі можна сказати, що саме ця функція є найсуттєвішою для управління регіональною освітньою системою. Можна навіть сказати, що саме сфера освіти стала об’єктом і предметом розвитку дискурсу з проектування.

Управління проектуванням – це така організація процесу розроблення нового об’єкту, яка в межах умов поставленої задачі найкращим чином дозволяє отримати ефективне рішення у вигляді відповідного комплекту документації. Управління проектуванням є складовою частиною менеджменту (О. Хорошев) [13], яке, як правило, розглядають у двох аспектах: функціональному й організаційному. Функціональний аспект визначається послідовністю робіт зі створення проекту; при організаційному – управління проектуванням розглядається

за рівнями організаційно-адміністративної структури із відповідними правами й обов'язками суб'єктів процесу проектування.

Методологія управління проектуванням включає принципи і структуру діяльності, методи і способи тощо. Найважливіші принципи проектної діяльності: практична користь: діяльність повинна бути цілеспрямованою, спрямованою на задоволення дійсних потреб реального споживача або певної соціальної, вікової чи іншої групи людей, а також на задоволення дійсних цілей підприємства; діяльність повинна бути доцільною. Важливо розкрити причини, що перешкоджають використанню існуючих об'єктів для задоволення нових потреб, виявити ключові протиріччя і сконцентрувати зусилля на їх вирішенні; діяльність повинна бути обґрунтованою й ефективною. Розумним буде використання не будь-якого рішення завдання, а пошук оптимального варіанту; єдність складових: доцільно будь-який об'єкт і процес, складний він чи простий, розглядати як систему, всередині якої можна виділити логічно пов'язані простіші частини – підсистеми, єдність часткових властивостей яких і утворює якісно нові властивості системи; розробляються об'єкти, призначені для людей, ними створюються й експлуатуються. Тому людина також повинна розглядатися в якості однієї з взаємодіючих систем. При цьому необхідно брати до уваги не тільки фізичну взаємодію, але й духовно-естетичний вплив; зовнішня, або як її ще називають – життєве середовище, також повинна розглядатися в якості системи, взаємопов'язаної з проектованим об'єктом, а процес проектування – як частина системи функціонування підприємства; змінність у часі: облік етапів життєвого циклу об'єкта і процесу розроблення; облік історії і перспектив розвитку та застосування розроблюваного об'єкта, а також областей науки і техніки, на досягненнях яких базуються відповідні розробки.

У процесі проектування використовуються різноманітні методи. Перш за все, це евристичні, експериментальні й формалізовані методи. Евристичні методи оперують поняттями й категоріями (абстрактними). Формалізовані – конкретними параметрами або їх групами. Експериментальні – фізичними (реальними) об'єктами і процесами та їх характеристиками.

Важливим етапом проектної діяльності є складання плану дій, які повинні актуалізувати реалізацію цілей і завдань проекту. Складання плану дій дозволяє розглядати проект не тільки як продукт діяльності, але і як саму діяльність із реалізації поставлених цілей. Дана обставина є особливо важливою, оскільки вона дозволяє включати в проектну діяльність корекцію технологічного циклу в залежності від тих поправок, які вносить життя у виконання проекту. Програма є аспектом реалізації проекту, при цьому вона містить опис етапів виконання проекту і продуктів, які необхідно отримати як результати окремих етапів. Успішність виконання програми знаходиться в залежності від декількох найважливіших принципів: реалістичності, реалізованості, керованості. Дані критерії

представляються надзвичайно важливими, оскільки вони дозволяють передбачити майбутню долю проекту й ті перешкоди, які можуть зустрітися на шляху його реалізації. Важливим аспектом проектної діяльності є постійна рефлексія проведених дій, що дозволяє вчасно реагувати й коригувати технології та план діяльності.

У нових соціально-економічних умовах як ніколи гостро постала проблема вдосконалення процесу перепідготовки й підвищення кваліфікації педагогічних працівників регіону. Зміна освітньої парадигми даної системи, оновлення змісту, форм, методів і засобів підвищення кваліфікації обумовлюють упровадження технологічного підходу до навчання педагогічних працівників. Управління РОС ПКПП буде ефективним, якщо: планування діяльності структурних елементів системи підвищення кваліфікації будується з урахуванням результатів моніторингу ринку праці, ринку освітніх послуг, освітніх потреб на регіональному рівні; адаптивно-педагогічне проектування процесів управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників буде здійснюватися на основі реалізації сукупності підходів (системного, проектного, компетентнісно-зорієнтованого, андрагогічного, новаторського і дисемінаційного) з позицій урахування особливостей формування та задоволення пізнавальних потреб педагогів; функції координатора системною організацією процесів підвищення кваліфікації будуть покладені на регіональні навчальні заклади післядипломної педагогічної освіти; визначені вимоги до формування системи інформаційно-методичного забезпечення процесів підвищення кваліфікації в умовах цих закладів; визначені сучасні методичні підходи до відбору змісту підвищення кваліфікації в умовах навчальних закладів післядипломної педагогічної освіти.

РОС ПКПП повинні включати в собе три основних етапи: стратегічний – створення стратегії проектування та створення проекту шляхом послідовної реалізації процедур, які передбачають: попереднє формулювання стратегічної цілі, концепції та місії освітньої установи, з урахуванням його комплексної діагностики; аналіз освітнього поля й виявлення ключових проблем; оцінку та розподіл наявних ресурсів; визначення шляхів вирішення завдань проекту; вибір і фіксацію остаточної стратегії; організаційний – розроблення плану; створення команди проекту; організація проектування відповідно до графіку робіт; керівництво проектом; проведення заходів, що стимулюють учасників; адаптаційний – конкретизація банку методів, які є засобами реалізації й досягнення стратегічної мети проекту; розроблення алгоритму практичних дій щодо реалізації проекту в педагогічну практику; розроблення критеріїв оцінювання ефективності проекту.

Процес регіоналізації освіти, що виявляється в розвиткові варіативності структурно-змістових показників регіональної освітньої

системи, може стати продуктивним способом рішення актуальних соціальних і освітніх проблем.

Таким чином, управління адаптивно-педагогічним проектуванням РОС ПКПП – це забезпечення максимально високих темпів нарощування її можливостей та підвищення ефективності їхнього використання щодо підйому регіональної освітньої системи на якісно новий рівень.

Услід за В. Гамаюновим [3], вважаємо, що гуманізація системи освіти регіону реалізується в процесі формування системного мислення працівників освіти й системного управління таким надскладним об'єктом, як інноваційна регіональна система освіти. Гуманізація її як системна мета і системоутворювальний фактор через засоби її реалізації (осмислення феномена гуманізації, практика навчання, виховання, управління, вольове і фізичне зусилля, організація суб'єктів на досягнення мети тощо) з'єднується з об'єктивною реальністю і стає тією метою, яка сприяє не тільки кількісному накопиченню змін у сфері освіти, а й якісної її зміни в інтересах людини.

Інноваційний розвиток РОС дозволяє акумулювати наукові, технічні, освітні ресурси й перетворювати їх на економічний фактор розвитку навчальних закладів ППО. Підвищення ефективності управління освітньою установою, регіональною системою освіти проявляється в різних формах підвищення якісних показників освітньої діяльності педагогів (позитивна динаміка успішності учнів, зростання кількості переможців олімпіад і творчих конкурсів, збільшення числа дітей у соціально значущих проектах тощо). Механізм інноваційного розвитку системи управління в РОС включає появу нових структур, функцій, зв'язків і напрямів взаємодії всіх елементів системи, а також психологічну атмосферу розвитку колективу учасників освітнього процесу, їх особистісний розвиток і активну діяльність – навчальну, педагогічну, соціально значиму. Досягти результату можливо за умови включення всіх складових названого механізму.

За В. Петровічевим, організація й управління розвитком регіональної освіти є процесом подальшого зближення освітніх систем на регіональному рівні, який визначається характером розвитку економічних систем регіонів України. Необхідно якнайшвидше проаналізувати ті досягнення і помилки, які є в будь-якій системі освіти, намітити шляхи інтеграції різних освітніх систем для досягнення гармонії інтересів населення різних територій. При цьому важливо розглядати факти, події, тенденції в їхньому взаємозв'язку й взаємозумовленості, інтерпретувати їхню значущість з точки зору їхніх системних властивостей, внеску в розвиток єдиного освітнього простору (регіонального, державного, світового) як головної умови інтеграції різних економічних і політичних систем [9, 34].

Схиляємося до думки, що проектування повинно бути адаптивно-педагогічним, а управління ним повинно здійснюватися в регіональних

освітніх системах підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Концептуальну модель управління адаптивно-педагогічним проектуванням РОС ПКПП уявляємо у вигляді такої схеми (рис. 1).

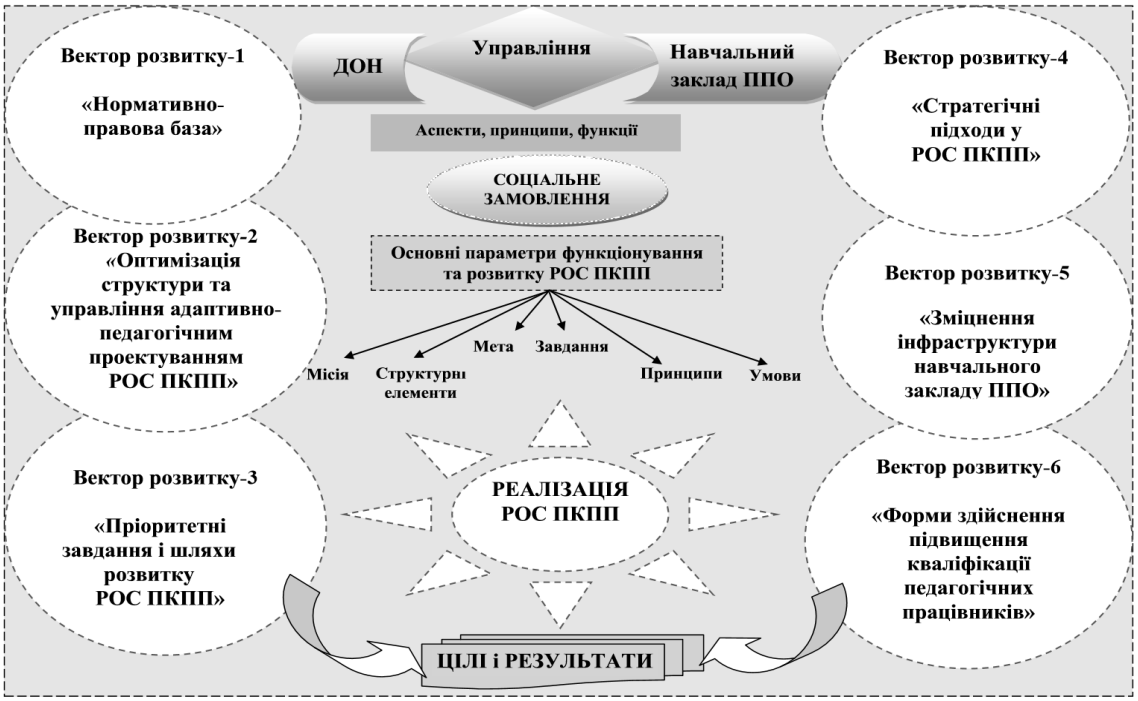


Рис. 1. Концептуальна модель управління адаптивно-педагогічним проектуванням РОС ПКПП

На рис. 1 показано, що концептуальна модель управління адаптивно-педагогічним проектуванням РОС ПКПП має таку структуру:

1. Аспекти, принципи, функції управління адаптивно-педагогічним проектуванням РОС ПКПП.

2. Опис моделі взаємозв’язку (соціальне замовлення – департамент освіти і науки (ДОН) – навчальний заклад післядипломної педагогічної освіти (ППО) – РОС ПКПП – управління адаптивно-педагогічним проектуванням РОС ПКПП.

3. Виявлення основних параметрів функціонування та розвитку РОС ПКПП (місія, структурні елементи, мета, завдання, принципи, умови).

4. Проектування векторів розвитку та здійснення їх реалізації в РОС ПКПП: «Нормативно-правова база»; «Оптимізація структури та управління адаптивно-педагогічним проектуванням РОС ПКПП»; «Пріоритетні завдання і шляхи розвитку РОС ПКПП»; «Стратегічні підходи в РОС ПКПП»; «Зміцнення інфраструктури навчального закладу ППО»; «Форми здійснення підвищення кваліфікації педагогічних працівників».

5. Відповідність визначених цілей отриманим результатам.

Необхідно спеціально висловити думку, що пункти даної схеми характеризують визначену діяльність проектувальника, які самі по собі можуть бути розгорнуті та представлені відповідно до самостійних алгоритмів.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Важливою умовою ефективного функціонування регіональних освітніх систем підвищення кваліфікації педагогічних працівників є: вміле управління їхнім адаптивно-педагогічним проектуванням, яке полягає в забезпеченні технологічної основи управління регіональною освітньою системою; у спрямованості їх результатів на вдосконалення діяльності менеджерів освіти різних рівнів; у визначенні можливостей і напрямів прогнозування розвитку РОС ПКПП; у використанні результатів дослідження при формуванні регіональної освітньої політики щодо організації підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Управління адаптивно-педагогічним проектуванням РОС ПКПП – це сукупність дій випереджального характеру, що скеровані на розвиток професіоналізму, професійної майстерності педагогічних працівників навчальних закладів та організаційної культури освітніх педагогічних спільнот. Запропонована схема управління адаптивно-педагогічним проектуванням є досить загальною і може «працювати» в умовах РОС ПКПП України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аналіз індексу конкурентоспроможності України в 2013–2014 рр. [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

http://infolight.org.ua/content....2014-rr.

2. Ващенко Л. М. Управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону : монографія / Л. М. Ващенко. – Київ : Вид. об. «Тираж», 2005. – 380 с.

3. Гамаюнов В. Г. Інноваційний потенціал регіональної освітньої системи : управлінський аспект / В. Г. Гамаюнов // Проблеми державного управління розвитком промислового потенціалу регіону : зб. наук. праць ДДУУ. – 2010. – Т. XI. Серія «Державне управління», Вип. 151. – С. 14–23.

4. Єльникова Г. В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні : монографія / Галина Василівна Єльникова. – Київ : ДАККО, 1999. – 320 с.

5. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – Москва : Флинта, 1998. – 200 с.

6. Осадчий І. Проектно-цільове управління : програма розвитку навчального закладу / І. Осадчий // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2005. – № 2. – С. 104–110.

7. Пасечнікова Л. Інноваційні підходи до підвищення професійної майстерності керівників шкіл // Лариса Пасечнікова // Імідж сучасного педагога. – 2013. – № 8–9. – С. 74–76.

8. Пастовенський О. В. Наукові основи громадсько-державного управління загальною середньою освітою в регіоні : монографія / О. В. Пастовенський ; Житомир. обл. ін-т післядипл. пед. освіти. – Житомир : ПП «Рута», 2014. – 383 с.

9. Петровичев В. М. Региональное образование : организация, управление развитием / В. М. Петровичев. – Тула : Приокс. кн. изд-во, 1994. – С. 33–34.

10. Покроєва Л. Умови активізації переходу до створення системи безперервної післядипломної педагогічної освіти / Любов Покроєва // Післядипломна освіта в Україні. – 2007. – № 12. – С. 54–56.

11. Самодрин А. П. Формування навчально-освітнього простору регіону : монографія / Анатолій Петрович Самодрин. – Кременчук : ПП Щербатих, 2006. – 456 с.

12. Сизикова В. В. Региональные образовательные системы в условиях глобализации / В. В. Сизикова // Педагогическое образование и наука. – 2010. – № 12. – С. 39–42.

13. Хорошев А. Н. Управление решением проектных задач на предприятии [Электронный ресурс] / Александр Николаевич Хорошев // Современные научные исследования и инновации. – 2011. – № 7. – Режим доступу : http://web.snauka.ru/issues/2011/11/4940.

14. Швецова Г. Н. Программно-целевое управление региональной образовательной системой : автореф. дисс. … на соиск. учён. степ. докт. пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Галина Николаевна Швецова. – Чебоксары – 2009. – 17 с. – Режим доступа : otherreferats.allbest.ru›Педагогика›00086662_0.html.

15. Швидун В. М. Деякі аспекти адаптивного управління післядипломною педагогічною освітою / В. М. Швидун // Економіка та держава. – 2011. – № 12. – С. 117–119.

REFFERENCES

1. *Analiz indeksu konkurentospromozhnosti Ukrainy v 2013–2014 rr. [Analysis of the Ukrainian Competitiveness Index in 2013–2014].* Retrieved from http://infolight.org.ua/content....2014-rr.

2. Vashchenko, L. M. (2005). *Upravlinnia innovatsiynymy protsesamy v zahalnii serednii osviti rehionu [Management of the innovation processes in the comprehensive secondary education of the region]*. Kyyiv: Vyd. ob. «Tyrazh».

3. Hamaiunov, V. H. (2010). Innovatsiinyi potentsial rehionalnoi osvitnoi systemy: upravlinskyi aspekt [Innovative potential of the regional education system: managerial aspect]. *Problemy derzhavnoho upravlinnia rozvytkom promyslovoho potentsialu rehionu: zb. nauk. prats DDUU. T. KhI. Ceriya «Derzhavne upravlinnya», 151*, 14–23.

4. Yelnykova, H. V. (1999). Naukovi osnovy rozvytku upravlinnia zahalnoiu serednoiu osvitoiu v rehioni [Scientific basis of the development of management of comprehensive secondary education in the region]. Kyyiv: DAKKO.

5. Mitina, L. M. (1998). *Psikholohiia professionalnoho razvitiia uchitelia [Psychology of teachers' professional development]*. Moskva: Flinta.

6. Osadchii, I. (2005). Proektno-tsilove upravlinnia: prohrama rozvytku navchalnoho zakladu [Management by means of project: program of education establishment development]. *Dyrektor shkoly, litseyu, himnaziyi, 2*, 104–110.

7. Pasechnikova, L. (2013). Innovatsiini pidkhody do pidvyshchennia profesiinoi maisternosti kerivnykiv shkil [Innovative approaches to the mastering of school managers' professional skills]. *Imidzh suchasnoho pedahoha, 8–9*, 74–76.

8. Pastovenskyi O. V. (2014). *Naukovi osnovy hromadsko-derzhavnoho upravlinnia zahalnoiu serednoiu osvitoiu v rehioni [Scientifical basis of the civic and state management of the comprehensive secondary education in the region]*. Zhytomyr: PP «Ruta».

9. Petrovychev, V. M. (1994). *Rehionalnoe obrazovanie: orhanizatsiia, upravlenie razvitiem [Regional education: organization and management of development]*. Tula: Pryoks. kn. yzd-vo.

10. Pokroieva L. (2007). Umovy aktivizatsii perekhodu do stvorennia systemy bezperervnoi pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity [Terms to enhance the transition to creation a system of in-service education]. *Pisliadyplomna osvita v Ukrayini, 12*, 54–56.

11. Samodryn, A. P. (2006). Formuvannya navchal'no-osvitn'oho prostoru rehionu [Forming the educational space of the region]. Kremenchuk: PP Shcherbatykh.

12. Sizikova, V. V. (2010). Rehionalnye obrazovatelnye sistemy v usloviiakh hlobalizatsii [Regional educational systems under conditions of globalization]. *Pedahohicheskoe obrazovanie i nauka, 12*, 39–42.

13. Khoroshev, A. N. (2011). Upravlenie resheniem proektnykh zadach na predpriiatii [Management of the project task solution at the enterprise]. Sovremennye nauchnye issledovaniia i innovatsii, 7. Retrieved from http://web.snauka.ru/issues/2011/11/4940.

14. Shvetsova, H. N. (2009). Prohrammno-tselevoe upravlenie rehionalnoi obrazovatelnoi sistemoi [Management of the regional educational system by means of program] (PhD thesis). Cheboksary. Retrieved from otherreferats.allbest.ru›Pedahohyka›00086662_0.html.

15. Shvydun, V. M. (2011). Deiaki aspekty adaptyvnoho upravlinnia pisliadyplomnoiu pedahohichnoiu osvitoiu [Some aspects of the adaptive management of in-service pedagogical education]. *Ekonomika ta derzhava, 12*, 117–119.

РЕЗЮМЕ

Билык Н. Особенности управления адаптивно-педагогическим проектированием региональных образовательных систем повышения квалификации педагогических работников.

Рассматриваются особенности управления адаптивно-педагогическим проектированием региональных образовательных систем повышения квалификации педагогических работников: научное содержание основных понятий, проблема управления образовательными системами, проектирование как основная функция управления. Раскрывается вопрос адаптивно-педагогического проектирования, которое является важным условием эффективного функционирования региональных образовательных систем повышения квалификации педагогических работников. Представлена структура концептуальной модели управления адаптивно-педагогическим проектированием региональных образовательных систем повышения квалификации педагогических работников.

***Ключевые слова**: управление, адаптивно-педагогическое проектирование, региональная образовательная система повышения квалификации, педагогические работники.*

SUMMARY

Bilyk N. The management of adaptive and pedagogical design of regional educational systems of teaching staff training.

This paper deals with some peculiarities of adaptive pedagogical design of regional educational system of in-service teachers' education (RES STE): scientific content of the main notions, problems of the educational systems management, process of regionalization, and design as the main function of management. The features of the regional educational system management are expressed in the necessity of decision of problems of education at the level of not only educational but also national and regional politics, realization of principle of the system in a management education at all levels, revision of role and functions of the state in financing and organization of education, involving into the decision of educational problems of different social institutes. From the author's point of view adaptive pedagogical design is the important condition of the effective functioning of regional educational systems of in-service teachers' education. Management of the adaptive pedagogical design of the regional educational system of the regional system of in-service teachers' education is considered as a set of leading actions, aimed at the development of professional characteristics, pedagogical mastery of the teachers of educational establishments and organizational culture of educators' professional societies. The structure of the conceptual model of management by adaptive pedagogical design of the regional educational system of in-service teachers' education is proposed, which consists of: aspects, principles, functions of the management of adaptive pedagogical design of RES STE, description of the model of interconnection (social order – department of the education and science – institute of in-service teaches' training – regional educational system of in-service

teachers' education – management of adaptive pedagogical design of RES STE), main parameters of functioning and development of RES STE, design of the vectors and their development and implementation into RES STE («Normative legal resources»; «Optimizing of the structure and management by the adaptive pedagogical design RES STE»; «Priority tasks and the ways of the RES STE development»; «Strategic approaches in the RES STE»; «Strengthening infrastructure of the in-service teachers' education institution»; «Ways of mastering teachers' qualification»), aims and results. Proposed scheme of implementation of adaptive pedagogical design is broad and works under conditions of the regional educational system of in-service teacher's education.

Key words: *management, adaptive pedagogical design, regional educational system of in-service teacher's education, teachers, pedagogical workers.*

УДК 378.22.637.016:78

Ольга Єременко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
orcid. iD 0000-0001-9328-1726

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ-ХОРЕОГРАФІВ

Автор у статті ставила за мету визначити провідні теоретико-методологічні підходи до підготовки педагогів-хореографів у вищих педагогічних навчальних закладах України. Зазначено, що методологічні засади процесу підготовки майбутніх фахівців хореографічно-педагогічного профілю розуміються як система узагальнених теоретичних знань, що виконують роль провідних концептуальних позицій, які застосовуються в процесі навчання фахівців мистецтва. Обґрунтування методологічного плюралізму дало можливість визначити такі провідні методологічні засади в теорії та практиці підготовки фахівців хореографічно-педагогічного профілю, як: національна парадигма підготовки педагогів-хореографів; гуманістична основа художнього навчання; аксіологічні підходи до навчання педагогів-хореографів; екзистенційно-емоційний напрям мистецького навчання; акмеологічна спрямованість хореографічного навчання.

Ключові слова*: теоретико-методологічні підходи, педагог-хореограф, підготовка педагогів-хореографів, національна парадигма; гуманістична основа; аксіологічні підходи; екзистенційно-емоційний напрям; акмеологічна спрямованість.*

Постановка проблеми. Хореографічне мистецтво на сучасному етапі розвитку суспільства набуває все більшої популярності й розвитку в нашій країні, що й зумовило підвищення вимог до підготовки педагога-хореографа. Відтак, проблема реформування підготовки конкурентоспроможних педагогів-хореографів є актуальною. Це зумовлено тим, що вища педагогічна освіта збагатилася новими підходами й технологіями навчання, які, насамперед закцентували увагу на формуванні професійно значущих якостей випускників вишів, розширення їх світогляду загалом, мистецького зокрема, вихованні загальної хореографічної культури. А тому, на наш погляд, важливим і необхідним на сьогоднішній день є визначення провідних теоретико-методологічних підходів до підготовки педагогів-хореографів.

Аналіз актуальних досліджень. Теоретико-методологічні аспекти професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя окреслено у працях О. Абдуліної, А. Алексюка, Г. Васяновича, С. Гончаренка, Н. Дем'яненко, О. Дубасенюк, І. Зязюна, Н. Кузьміної, В. Лозової, Н. Ничкало, В. Сластьоніна, О. Сухомлинської, Л. Хомич, О. Щербакова, М. Ярмаченка, Т. Яценко та інших учених.

Загальнотеоретичні основи професійної підготовки педагога-хореографа в нових соціокультурних реаліях з тих чи інших позицій досліджувались у працях Г. Березової, Т. Благової, Л. Бондаренко, А. Ваганової, Є. Валукіна, К. Василенка, С. Забредовського, К. Голейзовського, Р. Захарова, Ф. Лопухова, А. Мессерера, А. Тараканової, О. Таранцева, А. Тарасюк, В. Уральської, Л. Цвєткової, інших дослідників.

Мета статті полягає у визначенні провідних теоретико-методологічних підходів до підготовки педагогів-хореографів у вищих педагогічних навчальних закладах України.

Для досягнення поставленої мети було використано комплекс **методів дослідження**: аналіз, синтез, абстрагування й узагальнення, що забезпечили визначення та з'ясування сутності провідних теоретико-методологічних підходів, покладених в основу підготовки сучасних педагогів-хореографів.

Виклад основного матеріалу. Сучасні теоретико-методологічні підходи до підготовки фахівців у галузі мистецької педагогіки впливають на вибір педагогічних стратегій і методів навчання. М*етодологічні засади* процесу підготовки майбутніх фахівців хореографічно-педагогічного профілю розуміються як система узагальнених теоретичних знань, що виконують роль провідних концептуальних позицій, які застосовуються в процесі навчання фахівців мистецтва.

Обґрунтування методологічного плюралізму дає можливість визначити такі провідні методологічні засади в теорії та практиці підготовки фахівців хореографічно-педагогічного профілю, як:

– національна парадигма підготовки педагогів-хореографів;

– гуманістична основа художнього навчання;

– аксіологічні підходи до навчання педагогів-хореографів;

– екзистенційно-емоційний напрям мистецького навчання;

– акмеологічна спрямованість хореографічного навчання.

Забезпечення *національної парадигми* підготовки педагогів-хореографів сприяє утвердженню національних досягнень як «загальнолюдських надбань, а це означає, що, адаптуючи освіту до рівня європейських стандартів, ми маємо розвивати власну освітянську національну традицію, зберігати й відстоювати "педагогічну матрицю" української освіти, вводити її надбання у європейський і світовий освітній простір» [1, 18]. Втілення надбань національних систем у процес підготовки

сприяє усвідомленню національної культури як основного джерела становлення митця [15, 61]. У контексті педагогіки духовності, «те загальнолюдське, що єднає народи і культури як людство» «трансформується згідно з духом сучасної епохи та українського державотворення» в єдність глобалізаційних (вселюдських) і національних процесів [1, 18]. Єдність національного й загальнолюдського як діалектики особливого й загального в людській культурі сприяє усвідомленню історичної місії свого народу з метою забезпечення світового культурного процесу.

У виокремленні національного більш важливими визначаються способи побудови розумових структур, стиль світосприймання, специфіка людського буття, культура. У процесі формування думки людина використовує певні метафори, образи, символи, способи мислення, що визначають національність культури [19, 210]. Світове мистецтво у своєму становленні віддзеркалювало провідні тенденції національної культури, відтворювало її найкращі риси. Досліджуючи проблему національного в мистецтві, І. Ляшенко підкреслює, що творчість виконавця визначається строєм його національно самобутньої культури, і вона опосередкована у мистецтві виконання, вбираючи «національний аромат культури», складає континуум виконавської свідомості [9, 22].

В історії розвитку українського виконавського мистецтва національні чинники завжди відігравали особливу роль. В. Гнидь підкреслює, що індивідуальність митця складається з уміння передати власні переживання музики, авторські ідеї й те особливе забарвлення виконання, яке зветься відчуттям національного стилю [2].

З цих позицій, в умовах оновлення змісту вищої мистецької освіти розвиток ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців соціокультурної сфери неможливий поза глибоким усвідомленням національних витоків художньої культури [16, 16].

Аналіз наукової літератури доводить, що національні орієнтири у процесі навчання є важливою умовою соціалізації майбутніх фахівців, засвоєння ними національної та загальнолюдської культури й передбачають:

– формування аксіологічного досвіду вихованців у національному контексті, що уможливлює формування художнього досвіду студентів у такій площині, координатами якої виступають національні художні цінності [14, 66-67]. З'ясування цього завдання передбачає залучення студентів до усвідомленого цілеспрямованого охоплення зразків національної культури з точки зору їх ціннісного ставлення до художніх явищ. Крім того, осягнення студентами «жанрово-стильового і емоційно-тонального розмаїття» [14, 67] забезпечує цілісний педагогічний підхід до опанування національного в мистецтві;

– упровадження в навчальний процес національних зразків мистецтва в єдності з високохудожніми творами світового мистецтва, що забезпечується реалізацією національно-стильового підходу в навчальний процес із мистецьких дисциплін.

Загалом, розвиток здатності студентів до визначення специфіки національного в мистецтві через відповідний комплекс художньо-виражальних засобів сприяє уникненню протиставлення культур, утіленню національної парадигми в навчальний процес. Надання художній творчості національних авторів пріоритетного місця в навчальних програмах, формування у майбутніх фахівців особливої професійної відповідальності за поширення кращих зразків національного мистецтва в суспільстві виступають одними із дійових шляхів реалізації національних засад професійної підготовки педагогів-хореографів.

Отже, розвиток національної культури тлумачиться як процес урівноваження, взаємозв'язку загальнолюдських і національних цінностей, традицій, надбань. Крім того, національна культура майбутніх педагогів-хореографів передбачає осягнення всесвітньої хореографічної спадщини на основі художнього пізнання національних витоків мистецьких образів.

У процесі формування людської особистості мають органічно поєднуватись її загальносоціумне та індивідуально-особистісне становлення. Таку освітню систему, яка створює умови для всебічного становлення особистості, В. Луговий називає *гуманною*, а процес приведення освіти у стан, що дозволяє здійснювати повноцінне формування людських індивідів, – її *гуманізацією* [9, 71].

Безумовно, втілення гуманістичних орієнтирів у професійній підготовці (Ш. Амонашвілі, Г. Балл, І. Бех, Є. Бондаревська, І. Зязюн, В. Сластьонін) є актуальною потребою сучасного етапу освітньої стратегії.

Гуманістична парадигма підготовки, становлення й удосконалення цілісної особистості, яка спроможна до самореалізації, здатна до сприйняття нового досвіду та організації умов, необхідних для вираження її унікальної сутності, розглядається з точки зору багатоаспектних тлумачень.

За Н. Гузій, реалізація гуманістичного підходу у сфері освіти пов'язана з підготовкою вчителя-гуманіста, гуманізацією педагогічної освіти, що передбачає становлення й розвиток студентів як особистостей і фахівців – залучення їх до цінностей, норм різних видів культури; розвиток здатності до самовизначення й самореалізації; пріоритет самодетермінації над «прямими впливами, забезпечення взаємодії викладання й учіння на позиціях співробітництва й діалогу» [3, 64].

Висвітлення в літературі сутнісних рис гуманістичного підходу (І. Бех, І. Зязюн, Г. Падалка, О. Ростовський, Є. Шиянов, В. Шульгіна та ін.) дають змогу виявити та дослідити особливості залучення студентів

хореографічно-педагогічного профілю до опанування гуманістичних орієнтирів у процесі навчання.

У галузі мистецької освіти, за твердженням Г. Падалки, принцип гуманізації є стрижневим, оскільки сфера мистецького навчання має передбачати реалізацію виховного потенціалу мистецтва. На думку науковця, гуманізація мистецької освіти безпосередньо торкається питань забезпечення художнього розвитку вихованців на матеріалі мистецьких творів, у яких людське життя трактується як найвища цінність. Гуманістична основа мистецької освіти реалізується в процесі формування особистості, здатної адекватно сприймати загальнолюдські цінності [15, 3-6].

В. Шульгіна досліджує проблему гуманізації освіти в умовах глобалізації. На думку науковця, це пов'язано з еволюцією сучасних філософських поглядів, згідно з якими центром наукової картини світу стає людина з її пошуками сенсу життя, свободи вибору, самоактуалізації, творчості, способів управління власним розвитком. Гуманізація освіти передбачає процеси як інтеграції, так і диференціації, тобто засвоєння прогресивного досвіду та збереження й розвиток власних національних освітніх надбань і традицій [20, 22-23].

О. Ростовський розглядає гуманізацію освіти як провідний критерій успішності навчального процесу у виші. Науковець стверджує, що гуманізація освіти полягає в утвердженні людини як найвищої соціальної цінності, найповнішому розкритті її здібностей, задоволенні різноманітних освітніх проблем [18, 9].

Вивчення та аналіз педагогічних надбань теоретиків і практиків освіти уможливлює розуміння гуманістичної спрямованості навчання студентів як актуалізації теоретико-методичного, особистісно спрямованого досвіду, що забезпечується реалізацією оцінного ставлення вихованців до мистецьких явищ з позицій духовних цінностей, удосконаленням індивідуалізованих форм навчання, підготовкою учасників навчально-виховного процесу до діалогічної взаємодії.

Розглядаючи методологічні основи професійної підготовки, слід висвітлити *аксіологічні тенденції* навчання майбутніх педагогів-хореографів. У цьому зв'язку доцільно зазначити, що реалізація новітніх заходів у системі освіти актуалізує проблему цінностей, ціннісних відношень і орієнтацій майбутніх фахівців у сфері хореографічної педагогіки. Орієнтація студентів на осягнення цінностей мистецтва з метою реалізації потреб майбутньої педагогічної діяльності виступає інструментом формування їх життєвих позицій, світоглядних установок як «сукупності поглядів, оцінок, принципів, що визначають найзагальніше бачення, розуміння світу, місце у світі людини, а також життєві позиції, програми поведінки, дії людей» [19, 23].

У працях науковців відтворено різні аспекти класифікації, функціонування цінностей, що зумовлює можливість застосування низки педагогічних підходів до формування ціннісного ставлення майбутнього педагога-хореографа до своєї професійної діяльності. Так, формування цінності як суті «тих явищ природи й суспільства, що виступають благом життя й культури людей як дійсності або ідеалу» [17, 203] впливає на установку студентів щодо осягнення новаторських тенденцій у мистецтві шляхом активізації уявлень про соціальне замовлення, звернення до майбутньої професійної діяльності [12, 26]. Слід зосередити увагу на тому факті, що нормативні цінності, що виступають як сукупність об'єктивних за змістом значень, стають критерієм для оцінок предметних цінностей – безпосередніх об'єктів потреб. Тут можна послатися на праці як вищезгаданих, так і інших авторів, котрі характеризують цінність як відношення значущості того чи іншого явища до потреб людини [15, 7], а також акцентують увагу на внутрішніх факторах активізації ціннісної сфери студентів [6, 8].

Вищезазначене зумовлює висновок дослідників щодо визначення провідної ролі рефлексії у процесі мистецького навчання [13], яка впливає на процес самоаналізу, самопізнання власного внутрішнього життя студентів у зіставленні з переживаннями під час осягнення твору мистецтва. За Г. Падалкою, «мистецька рефлексія – усвідомлення власних психічних станів і процесів у зіставленні з переживаннями, відтвореними в художньому образі, роздуми людини над власним життям, заглиблення до власних почуттів у зв'язку зі змістом мистецького твору, у зіставленні об'єктивного змісту художніх образів із результатами самоаналізу власного внутрішнього життя» [15, 158-159].

З цих позицій, у процесі рефлексії відбувається зіставлення цінностей особистісного світу студентів із світоглядними установками, відтвореними в мистецтві. З огляду на те, що в процесі мистецького навчання відбувається осягнення, насамперед, естетичної цінності художніх явищ, позиція про необхідність стимулювання адекватних емоційних переживань у ситуаціях передачі та внутрішнього сприйняття цінностей [20, 121] набуває дієвого значення у забезпеченні аксіологізації навчання на всіх рівнях. У такому контексті «реалізація положень аксіологізму передбачає використання технологій навчання, що апелюють не стільки до раціонального мислення, скільки до посилення емоційного переживання культурних подій, створюють умови для рефлексії внутрішніх станів студентів…» [21, 121].

Такі дії відбуваються в умовах емоційно-довірливого спілкування, співтворчості та поваги до кожної особистості. Активізація емпатичних здібностей у процесі діалогічної форми організації навчання сприяє емоційно-ціннісним проявам студентів, стимулює вихованців до рефлексії, «труду душі» (за В. Сухомлинським), до виразу свого ставлення до

культурних подій. Створення ситуацій оцінки–взаємооцінки–самооцінки в освітньому процесі сприяє духовному розвитку студентів.

Упровадження аксіологічних орієнтирів у підготовку студентів актуалізує проблему формування їх духовної культури «як системи життєвих сенсів людини, пов'язану з внутрішнім психічним її життям і спрямовану на реалізацію гуманістичних цінностей у діяльності» [15, 32]. Духовне збагачення студентів передбачає їх спрямованість до розширення мистецької обізнаності, їх здатність до глибокого переживання духовних цінностей, втілених у художніх образах, спроможність до самостійної оцінки життєвих і мистецьких цінностей, здатність до духовної самореалізації в мистецько-педагогічній діяльності.

Аналіз педагогічного та практичного доробку теоретиків і практиків освіти переконує в тому, що аксіологізація навчального процесу у виші передбачає вирішення таких завдань, як: реалізація педагогічної проекції навчального матеріалу в площині ціннісного бачення мистецьких явищ; опанування видів художньої діяльності, які є ціннісно спрямованими у здійсненні завдань професійного втілення; розвиток умінь діалогової форми художньо-педагогічного спілкування.

Отже, у з'ясуванні проблеми ціннісних орієнтацій людства на сучасному етапі вищий прояв гуманізму та творчої самореалізації індивідуальності, шанобливість перед життям і відповідальне ставлення до природи, орієнтація на гармонію, творчість виступають головними орієнтирами. З цих позицій, актуалізація аксіологічних підходів у підготовці майбутніх фахівців є важливим засобом забезпечення ефективності навчального процесу.

Одним із провідних методологічних орієнтирів виступає *екзистенційно-емоційна спрямованість* мистецького навчання у вищому навчальному закладі.

Здобутки як філософської, так і психологічної думки дають можливість розглядати проблему екзистенційно-емоційних орієнтирів фахової підготовки в контексті особливостей ментальності українців, провідною ідеєю якої є ідея необмеженої свободи, визнання рівного права кожної людини в суспільстві. З цих позицій, принцип творчого індивідуалізму [19, 199], що сформувався у глибинах самого способу життя предків, виявляється у здатності й бажанні брати на себе відповідальність за вибір і результати діяльності та за життя суспільства. Інакше кажучи, формування творчого індивідуалізму, з урахуванням особливостей психіки українців, сприяє здійсненню особистісного вибору рішень за внутрішнім ідеалом і впливає на розвиток ініціативності, самостійності, уміння володіти й керувати собою. Крім того, волелюбність активізує й інші риси світогляду українців, у тому числі –екзистенціальність.

Екзистенційно-антропологічні позиції світогляду, що увібрали в себе найважливіші риси української ментальності (кордоцентризм, свобода

індивіда, антеїзм, екзистенціалізм, прагнення до самопізнання й самореалізації) стали підґрунтям у розробці провідних орієнтирів мистецького навчання з точки зору екзистенції.

Удосконалення навчального процесу в галузі мистецької педагогіки передбачає розвиток у студентів безсвідомої сфери, адже виконавсько-педагогічна діяльність забезпечується розвиненою інтуїцією та образним осмисленням художнього явища. У цьому контексті особливого значення набуває класифікація емоцій за їх змістовими характеристиками, що запропонував Б. Додонов, а саме: *альтруїстичні емоції* – виникають на основі потреби у сприянні, допомозі іншим людям: бажання приносити людям щастя і радість, хвилювання за долю кого-небудь тощо; *комунікативні емоції* – виникають на основі потреби у спілкуванні. Це почуття симпатії, прихильності тощо; *глоричні емоції* (від лат. «слава») пов'язані з потребою самоствердження та слави: почуття гордості, переваги; *праксичні емоції* – емоції, що викликаються діяльністю, її змінами, успішністю чи неуспішністю, труднощами здійснення: захоплення роботою: приємна втома, приємне задоволення від того, що справу зроблено; *пугнічні емоції* (від лат. «*боротьба*») визначаються потребою в безпеці, інтересом до боротьби: почуття спортивного азарту, «спортивна злість», *романтичні емоції* – устремління до всього незвичайного, таємничого: почуття містичного, почуття особливо значущості того, що відбувається, *гностичні емоції* (від гр. «*знання*») мають основою потребу в пізнавальній гармонії: бажання проникнути в сутність явищ, подив при зіткненні з проблемою, радість відкриття істини, *естетичні емоції* пов'язані з ліричними переживаннями: насолода гармонією і красою об'єкта чи явища, насолода звуками, поетично-споглядальні переживання, *гедоністичні емоції* виникають на основі задоволення потреби в тілесному та душевному комфорті: насолода приємними фізичними відчуттями (від смачної їжі, тепла, сонця), почуття безтурботності, *акізитивні емоції* (від фр. «придбання, надбання») породжуються інтересом, потягом до накопичення, колекціонування, володіння: радість при збільшенні своїх накопичень, приємне відчуття від перегляду своїх накопичень [5]. У структурі особистості ступінь представленості окремих видів емоцій може бути неоднаковим; крім того, будь-яка з даних емоцій може мати велику кількість додаткових відтінків, які проявляються індивідуально.

Крім того, екзистенціально-аналітична теорія емоцій, у якій наголошується на переживанні цінностей і на цінностях переживання (А. Ленгле) є провідною в розумінні ціннісного досвіду майбутнього хореографа, спрямованого на осягнення мистецької творчості, у єдності раціонального й емоційного, усвідомленого й підсвідомого начала в художньому пізнанні, актуалізації суб'єктивних і об'єктивних можливостей сприймання, оцінювання та творення мистецтва.

Тлумачення емоційно-тімічної комунікації в контексті екзистенціально-аналітичної теорії [10, 68-75] уможливлює розуміння сутності комунікації в хореографічному мистецтві, за А. Ленгле, як «настроювання» слухача на той настрій, який музика доносить до його слуху, і того, що створює цей настрій (духу, тімосу: в перекл. з грецької "*thymos*" – «життєва сила», «бажання до чого-небудь»). Вищезазначене пов'язане з окресленням можливостей герменевтичного підходу в мистецькій педагогіці, «який передбачає емоційно-ціннісне тлумачення мистецтва з урахуванням соціально-культурних традицій, а також особистісного художньо-творчого досвіду суб'єкта» [15, 263]. Герменевтичний підхід у процесі навчання студентів мистецького профілю забезпечує активізацію самостійного оцінного ставлення вихованців до мистецьких образів, залучення їх до уявного діалогу з автором твору, до виявлення особистісного смислу спілкування з мистецтвом.

Узагальнюючи вищезазначене, доцільно підкреслити, що процес пізнання, оцінювання та творення мистецтва – результат перебігу психічних процесів, що контролюються і не контролюються свідомістю. Понятійно-почуттєве співіснує в акті сприймання художніх образів, їх оцінки і створення з інтуїтивним [15, 83]. Отже, педагогічна детермінація художньо-навчального процесу має неодмінно враховувати як усвідомлювані, так і неусвідомлювальні мистецькі дії учасників навчання.

Суттєвим аспектом теоретичних засад модернізації освіти є дослідження її *акмеологічних перспектив*. За Н. Гузій, методологічні орієнтири акмеологічного підходу (древньогрецький термін «*akme*» – вершина, розквіт, вищий ступінь розвитку) відображають положення напрацювання, висновки нового напряму міждисциплінарних досліджень людини, що виник на межі природничих, суспільних, гуманітарних, технічних дисциплін – інтегративно-комплексної науки акмеології і вивчає феноменологію, закономірності, механізми розвитку людини на етапі зрілості, досягнення нею найвищих рівнів розвитку [4, 78].

Реалізація акмеологічного підходу у професійній підготовці майбутніх фахівців, за ствердженням А. Козир, здійснюється засобами застосування акмеологічних освітніх технологій, адже вони сприяють активізації внутрішнього потенціалу студентів (мотиваційно-цільової сфери їх особистості; здібностей, вольових якостей, самосвідомості) як умови сходження особистості до свого акмерівня.

Специфіка акмеології, відносно інших наук про людину, полягає в тому, що вона досліджує весь життєвий і професійний шлях особистості. Акмеологія вивчає проблеми вдосконалення, корекції професійної діяльності та виходить з того, що вершин професіоналізму та майстерності людина досягає сама; крім того, професійна діяльність особистості відіграє провідне місце в її долі [7, 117]. З огляду на це, А. Козир розглядає

акмеологію художньо-творчої діяльності у співвідношенні з її сутнісними загальними характеристиками, а саме: через вплив особистісних характеристик суб'єкта цієї діяльності (включаючи здібності, духовні потреби творчої особистості, мотивацію, сприйняття художніх творів тощо) на мистецький результат і творчі досягнення [8, 118].

Г. Падалка тлумачить акмеологію як науку, що «пов'язана зі створенням умов і факторів, що забезпечують найвищі професійні, творчі досягнення людини…» [15, 265]. Розробка акмеологічних підходів у навчанні фахівців з музичного мистецтва базується на положеннях, сформульованих Г. Падалкою щодо визначення акмеологічних перспектив у мистецькій педагогіці. За ствердженням науковця, застосування методу ідеалізації дозволяє представити методику мистецького навчання у вигляді системи, що відповідає таким критеріям, як: бездоганність, довершеність, гармонійність, результативність [15, 265].

Правомірним, на нашу думку, виступає твердження, що розкриття сутності та змісту акмеологічного спрямування фахової підготовки пов'язано з поняттям «*компетентність*» та проблемою її формування.

Компетентність майбутніх педагогів-хореографів розуміється як широка обізнаність у галузі хореографічного мистецтва й педагогіки; володіння не тільки знаннями, а й фаховими вміннями; наявність досвіду художньо-виконавської роботи засобами мистецтва. У професійній компетентності фахівців хореографічного профілю опосередковано відтворюються їх естетико-педагогічні орієнтації, рівень загальної культури, здатність до творчого самовираження, самовдосконалення.

Аналіз наукової літератури дає можливість визначити пріоритетні шляхи формування професійної компетентності студентів, серед яких: забезпечення фундаментальної основи мистецького й педагогічного навчання у виші; досягнення зорієнтованості навчального процесу на профілізацію підготовки; систематична активізація досвіду художньо-фахової, педагогічної та наукової діяльності студентів.

Отже, ефективність становлення професійної компетентності забезпечується в умовах глибокого осягнення фундаментальних знань у напрямі поліпшення хореографічно-професійної підготовки; оволодіння багатоаспектною сферою хореографічно-теоретичних знань; використання наукової інформації з педагогічних дисциплін з метою вдосконалення хореографічно-педагогічної практики.

Аналіз теоретичних аспектів і практичних результатів забезпечення формування професійної компетентності студентів в річищі акмеологічних підходів дає підстави тлумачити *професійну компетентність* як цілісну систему хореографічно-педагогічних, науково-дослідницьких знань, умінь, фахового досвіду, здібностей студентів і результативних показників їх діяльності; а формування означеного феномену передбачає спрямування

навчального процесу на забезпечення інтеграційних процесів, взаємодії загальнопедагогічних і мистецько-фахових надбань, актуалізацію взаємозв'язку між музично-естетичним навчанням і практикою художньо-творчої самореалізації студентів.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Використання під час викладання навчальних дисциплін означених теоретико-методологічних підходів до підготовки педагогів-хореографів забезпечують якісну професійну освіту останніх та розвиток особистості, здатної вільно й самостійно мислити та діяти.

Теоретико-методологічні підходи до підготовки майбутніх педагогів-хореографів у вищому педагогічному навчальному закладі, окреслені в даній статті, вимагають подальших наукових пошуків із метою виявлення нових педагогічних методів і засобів, організаційних форм навчання для вдосконалення фахової підготовки майбутніх педагогів-хореографів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко В. П. Роздуми про освіту : статті, нариси, інтерв'ю / В. П. Андрущенко. – К. : Знання України, 2004. – 804 с.

2. Антонюк В. Г. Традиції вокальної школи. Микола Кондратюк: наукове дослідження / В. Г. Антонюк. – К. : Українська ідея, 1998. – 148 с.

3. Гузій Н. В. Педагогічна професія і особистість учителя : [методичні рекомендації] / Н. В. Гузій. – К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова 2000. – 19 с.

4. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти : [монографія] / Н. В. Гузій. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. – 243 с.

5. Додонов Б. И. Эмоция как ценность / Б. И. Додонов. – М. : Политиздат, 1978. – 272 с.

6. Загвязинский В. И. Теория обучения: современная интерпретация : [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / В. И. Загвязинский. – М. : Издательский центр "Академия", 2001. – 192 с.

7. Коваль Л. Г. Взаимодействие учителя и учащегося в процессе формирования эстетических отношений средствами музыкального исскуства : автореф. дис. на соискание степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики» / Л. – К., 1991. – 48 с.

8. Козир А. В. Професійна майстерність учителів музики : теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти : [монографія] / А. В. Козир. – К. : Вид-тво НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2008. – 380 с.

9. Луговий В. І. Педагогічна освіта в Україні : структура, функціонування, тенденції розвитку / В. І. Луговий. – К. : МАУП, 1994. – 196 с.

10. Лэнгле А. Введение в экзистенционально-аналитическую теорию эмоций : прикосновение к ценности / А. Лэнгле // Вопр. психологии. – 2004. – № 4. – С. 3–20.

11. Ляшенко І. Ф. Національне та інтернаціональне в музиці / І. Ф. Ляшенко. – К. : Наукова думка, 1991. – 267 с.

12. Одерій Л. П. Оцінка в міжнародній системі освіти : методологія та інструментарій / Л. П. Одерий. – К. : КДЕУ, 1995. – 196 с.

13. Орлов В. Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія : [монографія] / В. Ф. Орлов ; за заг. ред. І. А. Зязюна. – К. : Наукова думка, 2003. – 262 с.

14. Очерки социальной антропологии : сб. ст. – СПб. : ТОО ТК “Петрополис”, 1995. – 153 с.

15. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.

16. Падалка Г. М. Актуальні проблеми професійної підготовки вчителя музики / Г. М. Падалка // Теорія і методика мистецької освіти : збірник наукових праць. – Вип. 1. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2000. – С. 3-21.

17. Психологічний словник / За ред. В. І. Войтка. – К. : Вища школа, 1982. – 216 с.

18. Ростовський О. Я. Проблема методологічної переорієнтації професійної підготовки майбутніх учителів музики у контексті реформування сучасної загальноосвітньої школи / О. Я. Ростовський // Наукові записки : психолого-педагогічні науки. – № 2. – Ніжин: НДПУ імені Миколи Гоголя. 2003. – С. 21-28.

19. Філософія : [підручник для вищої школи] / За ред. В. Г. Кременя, М. І. Горлача. – 3-є вид., перероб. та доп. – Х. : Прапор, 2004. – 736 с.

20. Шульгіна В. Д. Національна освіта в Україні в умовах розвитку процесів глобалізації / В. Д. Шульгіна // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14. – Вип. 1(6). – К. : НПУ, 2004. – С. 21-25.

21. Шульгіна В. Д. Музична Україна : [монографія] / В. Д. Шульгіна. – К. : НМАУ, 2000. – 213 с.

REFERENCES

1. Andrushchenko, V. P. (2004). *Rozdumy pro osvitu: statti, narysy, interviu [Reflections on education: articles, essays, interviews]*. K.: Znannia Ukrainy.

2. Antoniuk, V. H. (1998). *Tradytsii vokalnoi shkoly. Mykola Kondratiuk: naukove doslidzhennia [Traditions of the vocal school. Nikolai Kondratiuk: scientific research]*. K.: Ukrainska ideia.

3. Huzii, N. V. (2000). *Pedahohichna profesiia i osobystist uchytelia [Pedagogical profession and teacher’s personality]*. K.: Vyd-vo NPU imeni M.P. Drahomanova.

4. Huzii, N. V. (2004). *Pedahohichnyi profesionalizm: istoryko-metodolohichni ta teoretychni aspekty [Teaching professionalism: a historical-methodological and theoretical aspects]*. K.: NPU im. M. P. Drahomanova.

5. Dodonov, B. Y. (1978). *Emotsiia kak tsennost [Emotion as a value]*. M.: Polytyzdat.

6. Zahviazinskii, V. Y. (2001). *Teoriia obucheniia: sovremennaia interpretatsiia [Learning theory: modern interpretation]*. M.: Izdatelskii tsentr “Akademyia”.

7. Koval, L. H. (1991). *Vzaimodeistvie uchitelia i uchashchehosia v protsesse formirovaniia esteticheskikh otnoshenii sredstvami muzykalnoho isskustva [The interaction of the teacher and students in the process of formation of aesthetic relations by means of musical art]* (PhD thesis).

8. Kozyr, A. V. (2008). *Profesiina maisternist uchyteliv muzyky: teoriia i praktyka formuvannia v systemi bahatorivnevoi osvity [Professional skills of music teachers: theory and practice of formation in the system of multilevel education]*. K.: Vyd-tvo NPU im. M.P. Drahomanova.

9. Luhovyi, V. I. (1994). *Pedahohichna osvita v Ukraini: struktura, funktsionuvannia, tendentsii rozvytku [Pedagogical education in Ukraine: structure, functioning, trends of development]*. K.: MAUP.

10. Lenhle, A. (2004). Vvedenie v ekzistentsionalno-analiticheskuiu teoriiu emotsii: prikosnovenie k tsennosti [Introduction to the existential analytical theory of emotions: a touch to the value]. *Vopr. Psykholohyy, 4*, 3–20.

11. Liashenko, I. F. (1991). *Natsionalne ta internatsionalne v muzytsi [National and international in music]*. K.: Naukova dumka.

12. Oderii, L. P. (1995). *Otsinka v mizhnarodnii systemi osvity: metodolohiia ta instrumentarii [Assessment in international education system: methodologies and tools]*. K.: KDEU.

13. Orlov, V. F. (2003). *Profesiine stanovlennia maibutnikh vchyteliv mystetskykh dystsyplin: teoriia i tekhnolohiia [Professional formation of the future teachers of artistic disciplines: theory and technology]*. K.: Naukova dumka.

14. *Ocherki sotsialnoi antropolohii [Essays in social anthropology]* (1995). SPb.: TOO TK "Petropolis".

15. Padalka, H. M. (2008). *Pedahohika mystetstva (teoriia i metodyka vykladannia mystetskykh dystsyplin) [Pedagogy of art (theory and methods of teaching art subjects)]*. K.: Osvita Ukrainy.

16. Padalka, H. M. (2000). Aktualni problemy profesiinoi pidhotovky vchytelia muzyky [Actual problems of professional training of a music teacher]. *Teoriia i metodyka mystetskoi osvity, 1, 3–21*. K.: Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova.

17. Voitko, V. I. (Ed.) (1982). *Psykholohichnyi slovnyk [Dictionary of psychology]*. K.: Vyshcha shkola.

18. Rostovskyi, O. Ya. (2003). Problema metodolohichnoi pereoriientatsii profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv muzyky u konteksti reformuvannia suchasnoi zahalnoosvitnoi shkoly [The problem of methodological reorientation of professional training of future music teachers in the context of reforming the modern secondary school]. *Naukovi zapysky: psykholoho-pedahohichni nauky, 2*, 21–28. Nizhyn: NDPU imeni Mykoly Hoholia.

19. Kremen, V. H., Horlach, M. I. (Eds.) (2004). *Filosofiia [Philosophy]*. Kh.: Prapor.

20. Shulhina, V. D. (2004). Natsionalna osvita v Ukraini v umovakh rozvytku protsesiv hlobalizatsii [The national education in Ukraine in the conditions of development of globalization processes]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova, Seriia 14, Vyp. 1 (6)*, 21–25. K.: NPU.

21. Shulhina, V. D. (2000). *Muzychna Ukraina [Musical Ukraine]*. K.: NMAU.

РЕЗЮМЕ

Еременко О. Теоретико-методологические подходы к подготовке педагогов-хореографов.

Автор в статье ставила целью определить ведущие теоретико-методологические подходы к подготовке педагогов-хореографов в высших педагогических учебных заведениях Украины. Отмечено, что методологические основы процесса подготовки будущих специалистов хореографическо-педагогического профиля понимаются как система обобщенных теоретических знаний, которые исполняют роль ведущих концептуальных позиций, которые применяются в процессе обучения специалистов искусства. Обоснование методологического плюрализма позволило определить ведущие методологические принципы в теории и практике подготовки специалистов хореографическо-педагогического профиля, как: национальная парадигма подготовки педагогов-хореографов; гуманистическая основа художественного обучения; аксиологические подходы к обучению педагогов-хореографов; экзистенциально-эмоциональное направление художественного обучения; акмеологическая направленность хореографического обучения.

***Ключевые слова**: теоретико-методологические подходы, педагог-хореограф, подготовка педагогов-хореографов, национальная парадигма; гуманистическая основа; аксиологические подходы; экзистенциально-эмоциональное направление; акмеологическая направленность.*

SUMMARY

Yeremenko O. Theoretical and methodological approaches to the teachers-choreographers' training.

The problem of reforming of the competitive teachers-choreographers' training is relevant. It is caused by the fact that higher pedagogical education had been enriched by new approaches and technologies of training, which primarily focused on the formation of professionally significant qualities of the graduates, expansion of their outlook in general, artistic in particular, education of the general dance culture. Therefore, in our opinion, important and necessary today is identification of the best theoretical and methodological approaches to the teachers-choreographers' training.

The aim of the article is to determine the leading theoretical and methodological approaches to the teachers-choreographers' training in the higher pedagogical education institutions of Ukraine.

To achieve this purpose a complex of research methods was used: analysis, synthesis, abstraction and generalization, which provided the definition and elucidation of the essence of major theoretical and methodological approaches underlying the training of modern teachers-choreographers.

Modern theoretical and methodological approaches to training of specialists in the field of art pedagogy influence the choice of pedagogical strategies and teaching methods. Methodological foundations of preparation of the future specialists of choreographic and pedagogical profile are understood as a system of generalized theoretical knowledge, which play the leading role of conceptual positions, which are used in the process of training art specialists.

Justification of methodological pluralism gives the opportunity to identify major methodological principles in theory and practice of training specialists of the choreographic and pedagogical profile, such as:

- *the national paradigm of the teachers-choreographers training;*
- *humanistic basis of artistic education;*
- *axiological approaches to the teachers-choreographers' training;*
- *existential-emotional directing of artistic training;*
- *acmeological orientation of choreographic training.*

The use in the process of teaching of the outlined theoretical and methodological approaches to the teachers-choreographers' training provide quality professional education and development of the personality, able think and act freely and independently.

Theoretical and methodological approaches to the preparation of future teachers-choreographers in the higher pedagogical education institutions indicated in this article require further scientific research with the aim of identifying new pedagogical methods and tools, organizational forms of education to improve professional training of the future teachers-choreographers.

Key words: *theoretical-methodological approaches, teacher- choreographer, teachers-choreographers' training, national paradigm, humanistic basis, axiological approaches, existential-emotional direction, acmeological orientation.*

УДК 378.1

Олександр Керницький
Українська інженерно-педагогічна академія
Orcid iD 0000-0002-8731-3565

ПРОФЕСІОНАЛІЗМ ДІЯЛЬНОСТІ ІНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА: АСПЕКТ СУБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

У статті проаналізовано проблеми й суперечності в підготовці майбутніх інженерів-педагогів, чинники та обставини їх педагогічної діяльності в аспекті суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Розглянуто поняття «професіоналізм педагога», його сутність і структуру, етапи й рівні. Розглянуто професіограму інженера-педагога, його провідні операції та функції, успішність яких безаперечно залежить від суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників навчально-виховного процесу.

Ключові слова: *професіоналізм педагога, професійна підготовка, інженери-педагоги, професіограма інженера-педагога, суб'єкт-суб'єктна взаємодія, навчально-виховний процес, готовність майбутніх інженерів-педагогів до суб'єкт-суб'єктної взаємодії.*

Постановка проблеми. Система професійно-технічної освіти сьогодні ставить перед сучасними інженерами-педагогами вимогу не тільки оволодіти спеціалізованою професійною підготовкою, бути висококомпетентними фахівцями із наукомістких галузей, здатними до практичного застосування отриманих знань, умінь і навичок у професійній діяльності, але й уміти застосовувати суб'єкт-суб'єктну взаємодію в майбутній педагогічній діяльності, бо розвиток особистісної сфери майбутнього спеціаліста здійснюється під впливом не тільки навчального процесу, а й під час суб'єкт-суб'єктної взаємодії між ними та педагогами [8].

Актуальність дослідження процесу суб'єкт-суб'єктної взаємодії в педагогічній діяльності визначається також значущістю формування особистісної структури особи, що є найважливішим чинником процесу соціалізації особистості. А ефективна підготовка майбутніх фахівців утруднена без переходу від суб'єкт-об'єктних до суб'єкт-суб'єктних відносин у педагогічній діяльності [1].

Ознайомлення з результатами наукових пошуків учених щодо підготовки інженерів-педагогів дозволило виявити суперечності між: соціальним замовленням щодо підготовки майбутніх інженерів-педагогів до суб'єкт-суб'єктної взаємодії в навчально-виховному процесі й недостатністю теоретико-методологічного обґрунтування цієї проблеми; зростанням значення застосування особистісно-орієнтованих і суб'єктно-діяльнісних методик і технологій та недооцінкою ролі цього фактора у професійній діяльності інженерів-педагогів у ПТНЗ; запитом освітньої галузі на всебічну підготовленість майбутніх інженерів-педагогів до професійної діяльності й нерозробленістю технологічних засад їх підготовки до суб'єкт-суб'єктної взаємодії в педагогічній діяльності; високим темпом розвитку методів і засобів технологій навчання й виховання і їх неадекватністю

відображення у змісті, методах, формах і засобах суб'єкт-суб'єктної взаємодії для майбутньої педагогічної діяльності інженерів-педагогів.

Аналіз актуальних досліджень. Наукові засади організації вищої професійної та професійно-педагогічної освіти в Україні сьогодні розробляють Н. Дем'яненко, В. Луговий, Е. Лузік, В. Майборода, О. В. Сухомлинська та ін. Різні аспекти проблеми пошуку й обґрунтування стратегії взаємодії учасників освітнього процесу вивчали М. Алексеєв, О. Асмолов, Г. Балл, В. Беспалько, С. Братченко, О. Газман, В. Давидов, А. Капська, Н. Нікандров, Ю. Правдін та ін.

Дослідження особистості педагога проводили В. Андрущенко, Л. Велитченко, І. Зимня, Г. Ковальов, А. Маркова, Л. Мітіна, О. Орлов, В. Петровський, В. Серіков та ін. Праці цих науковців доводять, що особистість педагога є основною ланкою навчально-виховного процесу в аспекті гуманізації всього спектру професійної підготовки та відносин у ВНЗ. Теоретико-методологічні засади інженерно-педагогічної освіти розроблено у працях С. Батишева, Н. Жукової, І. Каньковського, О. Коваленко, В. Ледньова та ін. Методичні основи формування професійної педагогічної компетентності майбутніх інженерів-педагогів розроблені Н. Брюхановою, Н. Грохольською, Е. Зеєром, М. Лазарєвим, П. Лузаном, Л. Тархан, Л. Штефан та ін. Ці науковці наголошують на необхідності вирішення проблем, що існують в інженерно-педагогічній освіті, пропонують шляхи їх вирішення. Але ці дослідження позбавлені комплексності в аспекті суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників навчально-виховного процесу (НВП), що заважає цілісно впливати на загальні результати освітнього процесу.

Мета статті – проаналізувати проблеми та суперечності в підготовці майбутніх інженерів-педагогів, чинники та обставини їх педагогічної діяльності в аспекті суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Розглянути поняття «професіоналізм педагога», його сутність і структуру, етапи. Розглянути професіограму інженера-педагога, його провідні операції та функції, успішність яких беззаперечно залежить від суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників навчально-виховного процесу.

Методи дослідження. У досліджені були застосовані такі методи: теоретичний та емпіричний аналіз, синтез, порівняння, узагальнення – для вивчення наукових джерел, матеріалів досліджень, нормативної бази з метою ознайомлення з досвідом професійної освіти, інженерно-педагогічної освіти, концепцій професійної освіти, узагальнення й подальшого аналізу досліджуваних явищ; конкретизація, абстрагування – для конкретизації понятійно-категорійного апарату щодо формування в майбутніх інженерів-педагогів готовності до суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Виклад основного матеріалу. Вища інженерно-педагогічна освіта сьогодні потребує пошуків нових підходів до підготовки інженерів-педагогів, нових педагогічних технологій, сучасних умов навчання для

розвиту студентів. Ефективність навчання зумовлюється не лише прагматичним вибором технологій, а й, у першу чергу, умінням викладача встановлювати контакт зі студентами, взаємодіяти з ними та вибудовувати систему педагогічно доцільних відносин. Тут необхідно враховувати досвід Європейської вищої школи: через внутрішню мотивацію спонукувати студентів до побудови власної кар'єри, активної особистісної позиції, цілеспрямованості в навчально-пізнавальній діяльності, що заснована на ефективній взаємодії [3]. У таких умовах стає очевидним суспільний запит на професіоналізм інженера-педагога, здатного працювати в умовах реформ на майбутнє України.

За Н. Кузьміною, професіоналізм діяльності – це якісна характеристика суб'єкта діяльності – представника даної професії, яка визначається мірою опанування сучасним змістом і засобами рішення професійних завдань, продуктивними засобами її здійснення [4].

З. Равкін дає таке визначення цієї категорії: «професіоналізм педагога – високий рівень спеціальності й загальнокультурної підготовки, широка професійна і загальна ерудиція, педагогічна майстерність, що забезпечують його конкурентоздатні якості на ринку праці; послідовна орієнтація на розвиток і зміцнення в цілісному педагогічному процесі соціальних, інтелектуальних, моральних і естетичних цінностей освіти» [7, 29].

Особливої актуальності серед психологічних концепцій набула концепція професіоналізму А. Маркової, яка зауважує, що професіоналом можна вважати людину, яка:

- успішно вирішує задачі навчання й виховання, готує для суспільства потрібний соціальний продукт, випускника з бажаними психологічними якостями (об'єктивні критерії);
- особисто прихильний до професії, мотивований до праці, задоволений професією (суб'єктивні критерії);
- досягає бажаних сьогодні суспільством результатів у розвиткові особистості учнів (результативні критерії);
- використовує прийнятні в демократичному суспільстві способи, технології (процесуальні критерії);
- засвоює норми, еталони професії, досягає майстерності в ній (нормативні критерії);
- прагне індивідуалізувати свою працю, а також усвідомлює й розвиває власну індивідуальність засобами професії (індивідуально-варіативні критерії);
- досягає вже сьогодні необхідного рівня професійних особистісних якостей, знань і вмінь (критерії наявного рівня);
- усвідомлює перспективу, зону найближчого професійного розвитку, роблячи для її реалізації (прогностичні критерії);

- відкритий для постійного професійного навчання, накопичення досвіду (критерії професійної навченості);

- збагачує досвід професії за рахунок особистого творчого внеску (критерії творчості);

- соціально активний у суспільстві (критерії соціальної активності);

- відданий педагогічній професії, прагне підтримувати навіть у складних умовах честь і гідність, професійну етику (критерії професійної прихильності);

- готовий до якісної й кількісної оцінки своєї праці (якісні і кількісні критерії) [5, 47].

Український науковець І. Зязюн тлумачить професіоналізм як достатній для творчого розв'язання завдань професійної діяльності рівень розвитку професійної культури й самосвідомості особистості [2, 40]. Фундаментальною основою науково-педагогічної діяльності І. А. Зязюна було золоте правило етики: «Стався до іншого так, як хочеш, аби ставилися до тебе».

На переконання І. А. Зязюна [2, 19], професійні вимоги до особистості й діяльності викладача вищої школи значною мірою зумовлюються функціями емоцій, оскільки в навчальному процесі важливим є не лише зміст навчальної інформації, але й особистість педагога, яка виступає фасилітатором чи інгібітором навчально-пізнавальної діяльності студентів. І. А. Зязюн особливого значення надавав авторитету педагога, який він диференціював на статусний («авторитет влади») та еталонний («влада авторитету»). Негативні показники авторитету педагога серед вихованців учений вважав однією з найбільш болючих проблем у сучасній освіті й водночас критерієм її якості.

Концепція Оксфордського університету «Базова підготовка вчителя як практичне теоретизування» [10] використовує термін «новітній професіоналізм», який витлумачується через:

- спрямованість педагогічної праці на моральні й соціальні цілі і цінності, які педагоги формують у своїх учнів під час навчання та виховання;

– розширення можливостей і посилення відповідальності за прийняття самостійних рішень як щодо навчання, так і навчальних програм і турботи про учнів;

- зобов'язання працювати колегіально на основі співробітництва, взаємодопомоги, використовувати свій досвід і набуті знання для вирішення спільних завдань;

- професійну гетерономію, що дає можливість педагогам як зберігати атмосферу відкритості та співробітництва, так і працювати зі своїми партнерами з будь-якого соціального оточення, з батьками й учнями;

- обов'язок піклуватися про учнів;

- самостійні дії в пошуках можливості неперервного навчання для підвищення рівня спеціальних знань і вмінь практичної діяльності;

- постановку перед учителем високих завдань, виконання їх на практиці, досягнення високого статусу.

Л. Пуховська [6] у своїх працях підкреслює, що в числі головних пріоритетів освітніх реформ і суспільних змін науковці та спільнота називають професіоналізм саме педагогів. На її погляд, у всіх дослідженнях зберігаються принципові відмінності між концепціями вузького й широкого професіоналізму.

Особливості вузького професіоналізму:

- уміння виводяться з досвіду;
- поле діяльності обмежене в часі і просторі;
- події в класі розглядаються ізольовано від оточуючого середовища;
- цінності вчителя ґрунтуються на його автономії;
- слабка включеність у позанавчальну педагогічну діяльність;
- недостатнє звернення до професійної літератури;
- недостатня включеність щодо підвищення кваліфікації;
- викладання розглядається як інтуїтивна діяльність.

Особливості широкого професіоналізму:

- уміння виводяться з поєднанням практики і теорії;
- поле діяльності широке;
- події в класі розглядаються в контексті всієї школи;
- цінності вчителя засновані на професійному співробітництві;
- активна включеність у позанавчальну педагогічну діяльність;
- системна робота з професійною літературою;
- активна робота з підвищення кваліфікації;
- викладання розглядається як педагогічно доцільна діяльність [6, 22].

Науковці І. Гудсон і Е. Харгрівс обґрунтовують фази розвитку професіоналізма педагогів [9]. На їх погляд, прагнення до отримання соціального статусу й матеріальних можливостей у межах класичного професіоналізму неминуче призводить до створення прірви між педагогічною наукою і практикою. Практичний професіоналізм - це спроба педагогів надати практичним знанням і судженням про власну діяльність високого значення.

Для розгляду проблеми професіоналізма сучасного інженера-педагога необхідно розглянути професіограму такого фахівця. Згідно з аналізом наукових праць [3; 8], визначено, що змістом праці інженера-педагога є проведення практичного професійного навчання учнів початкових і середніх спеціальних навчальних закладів, також учнів на виробництві. Зміст його праці показує, що виробниче навчання – це процес спільної діяльності з учнями, який спрямований на оволодіння ними професійними навичками та вміннями на основі отриманих фахових

теоретичних і практичних знань, що відповідають сучасному рівню розвитку техніки й технології промислового виробництва, на виховання ПВЯ фахівця в процесі їх навчальної діяльності.

Для цього інженер-педагог має знати: вимоги до організації та здійснення навчально-виховного процесу в ПТНЗ; вимоги до навчально-виробничої роботи з учнівськими колективами взагалі та за конкретним фахом зокрема; технологію навчального виробництва, правила експлуатації устаткування; основи педагогіки і психології; основи педагогіки й методики виробничого навчання; правила й норми з охорони праці; досконало володіти навичками, технологіями та культурою декількох робочих професій.

Він здійснює такі навчально-виховні, організаційно-технологічні та інші заходи, дії та операції, функції:

- визначає цілі формування професійних ЗНУ, ПВЯ, професійного інтелекту та мислення в учнів, цілеспрямовано їх формує й розвиває;

– планує різноманітні навчально-виробничі заходи, організує й забезпечує їх виконання;

– формує всі компоненти особистості майбутнього фахівця та поступово її розвиває;

– учить учнів вчитися (одна з основних цілей його педагогічної діяльності) та формує в них творчий стиль майбутньої фахової діяльності;

– складає програми проведення різних видів навчальних занять – теоретичних, семінарських, практичних, розробляє практичні складові навчальних тем, удосконалює зміст, технології та методики викладання навчальної дисципліни відповідно до сучасних досягнень виробництва, педагогічної теорії та практики, потреб та запитів роботодавців;

– обґрунтовує ефективні прийоми, способи, методи, методики та технології викладу навчального матеріалу, підбирає завдання для закріплення знань, удосконалення практичних навичок і вмінь;

– складає індивідуальні плани учнів;

– показує учням основи техніки, технології виробничої діяльності згідно з майбутнім фахом, інструктує та вчить їх користуватися технічною документацією, формує практичні прийоми, навички, уміння, культуру майбутньої професійної діяльності;

– здійснює контроль за виконанням навчально-практичних завдань учнями та коригує, за необхідності, послідовність їх здійснення, оцінює теоретичну й практичну успішність в опануванні майбутнім фахом;

– вибирає та наповнює конкретним змістом наочні методи навчання;

– вибирає сучасні технічні засоби навчання й обґрунтовує методику їх використання в навчальному процесі;

– стимулює набуття основ майбутньої майстерності і розвитку технічної творчості в учнів;

– стежить за дотриманням ними правил охорони праці й техніки безпеки;

– забезпечує матеріально-технічне оснащення – здійснює підготовку устаткування й матеріалів до занять, виявляє неполадки в технічних пристроях тощо.

Умови праці наближені до умов реального виробництва, оскільки мають місце всі професійні шкідливі чинники.

Області застосування: інженери-педагоги працюють у професійних ліцеях, коледжах, навчально-виробничих комбінатах, у шкільних майстернях, у навчальних центрах, на курсах професійного навчання, на підприємствах швейної, харчової, хімічної й іншої промисловості, на виробництві, в організаціях.

Домінувальні інтереси – до різних видів техніки, до фізики, математики, технології, до педагогіки, суспільної роботи; супутні інтереси – до економіки, керування на виробництві.

Домінувальна професійна спрямованість: на роботу з людьми, технікою і знаковими системами. Професійний тип особистості – практичний, соціальний, реалістичний, дослідницький.

Необхідні якості: повинен мати технічний і практичний склад мислення, практичні навички ручної праці, володіти основами педагогічної майстерності. Професійно необхідні якості: аналітичність мислення, великий обсяг оперативної і довгострокової пам’яті, хороше переключення уваги, витримка, відповідальність, працездатність, а також доброзичливість, спостережливість, уміння працювати з людьми. Перешкоджають успішній діяльності дратівливість, низька стресостійкість.

Стійке функціонування побудованої педагогічної системи формування в майбутніх інженерів-педагогів готовності до суб’єкт-суб’єктної взаємодії повинні забезпечити її функції: навчальну, розвивальну й виховну. Навчальна функція системи формування готовності до суб’єкт-суб’єктної взаємодії виявляється в забезпеченні студентів та викладачів сучасними знаннями, уміннями й навичками, необхідними для здійснення успішної навчальної, майбутньої професійної та педагогічної діяльності на основі суб’єкт-суб’єктної взаємодії.

Цілі навчання тут узгоджуються з поетапним характером процесу, який передбачає поступову зміну репродуктивної діяльності продуктивною суб’єкт-суб’єктною взаємодією. Опанування теорії і виконання дій за зразком продовжується власними експериментами й відкриттями, що зумовлює ґрунтовність оволодіння професійними знаннями, формування вмінь та навичок суб’єкт-суб’єктної взаємодії тощо.

Критерії та показники сформованості такої суб’єкт-суб’єктної взаємодії наведені в табл. 1.

Таблиця 1

Критерії та показники сформованості в майбутніх інженерів-педагогів готовності до суб'єкт-суб'єктної взаємодії

Критерій	Показники
Пізнавальний	обсяг знань із термінології; якість знань термінології суб'єкт-суб'єктної взаємодії; розуміння сутності та особливостей суб'єкт-суб'єктної взаємодії
Мотиваційний	наявність комунікативних потреб; наявність пізнавального інтересу до суб'єкт-суб'єктної взаємодії; мотивація підвищення рівня культури суб'єкт-суб'єктної взаємодії
Діяльнісний	сформованість практичних умінь суб'єкт-суб'єктної взаємодії; практична діяльність, що спрямована на реалізацію суб'єкт-суб'єктної взаємодії; прояв творчості в методах суб'єкт-суб'єктної взаємодії
Рефлексивний	усвідомлення рівня сформованості знань щодо суб'єкт-суб'єктної взаємодії; усвідомлення рівня сформованості умінь застосовувати суб'єкт-суб'єктну взаємодію

Розвивальна функція системи проявляється в її впливі на пізнавальні здібності студентів як фактор формування відповідної взаємодії; рух через навчально-пізнавальну діяльність і розвиток міжособистісних стосунків у студентських групах. Тут відбувається також розвиток особистості самого педагога, його комунікативних, емпатійних, перцептивних умінь тощо.

Означена система виконує й виховну функцію, що спонукує суб'єктів навчально-виховного процесу до особистісного зросту, сприяє формуванню особистісних властивостей та якостей усіх учасників такої взаємодії.

Отже, аналіз показує, що діяльність інженера-педагога зумовлена низкою обставин, чинників, передумов та умов його педагогічної діяльності в ПТНЗ.

По-перше, зміст його професійної діяльності спрямований на практичне професійне навчання учнів ПТНЗ: професійна підготовка певного фахівця для виробництва до конкретного виду діяльності.

По-друге, суб'єкт-суб'єктним характером такої діяльності на відміну від інших багатьох видів професійної діяльності. З цієї особливості витікає низка специфічних вимог до особистості інженера-педагога та його педагогічної діяльності в ПТНЗ.

По-третє, суб'єкт-суб'єктною взаємодією двох основних видів провідної діяльності людини: педагогічної діяльності педагога та навчальної діяльності учня. Від цього залежить ефективність функціонування всієї педагогічної системи у ПТНЗ, педагогічної діяльності конкретного педагога, комфортність суб'єктів педагогічного процесу, ефективність і результативність їхніх дій.

По-четверте, безпосередньо управлінським характером педагогічної діяльності інженера-педагога, яка спрямована на організацію діяльності інших суб'єктів – учнів як суб'єктів навчальної діяльності та колективного суб'єкта – учнівського колективу.

По-п'яте, взаємопроникненням спілкування та діяльності, де педагогічне спілкування й суб'єкт-суб'єктна взаємодія виступають головним механізмом і водночас засобом організації ефективної педагогічної діяльності.

По-шосте, цілеспрямованим формуванням і розвитком особистості майбутнього фахівця, цілеспрямованим формуванням і розвитком його провідних професійно-важливих якостей і рис.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, головна особливість професійної діяльності інженера-педагога в порівнянні з педагогами середньої та вищої школи полягає в тому, що вона максимально наближена до умов реального виробництва; педагогічне спілкування має більш конкретно-практичний, фаховий характер, відрізняється безпосередньою професійною спрямованістю, предметністю, зацікавленістю тощо. У таких умовах стає очевидним суспільний запит на професіоналізм майбутнього інженера-педагога, його готовність застосовувати суб'єкт-суб'єктну взаємодією в НВП, здатного працювати в умовах реформ на майбутнє України. Перспективним напрямом дослідження вважаємо добір методів навчання студентів із урахуванням їх суб'єктності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму в сучасній освітній, психологічній сферах / Г. О. Балл. – Житомир : Волинь, 2008. – 232 с.

2. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії / І. А. Зязюн, С. М. Сагач. – К. : УРІМБ, 1997. – 302 с.

3. Коваленко О. Е. Інженерно-педагогічні кадри : нові вимоги сьогодення / О. Е. Коваленко // Проблеми інженерно-педагогічної освіти : зб. наук. пр. / Укр. інж.-пед. акад. - Х., 2012. - Вип. 21. - С. 8–17.

4. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высшая школа, 1990. – 119 с.

5. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.

6. Пуховська Л. П. Концепція професіоналізму педагогів : порівняльний аналіз / Л. П. Пуховська // Наукові записки Ніжинського державного педагогічного університету. Психолого-педагогічні науки, 2002. - № 4. – Частина 1. - С. 12.

7. Равкин З. И. Конструктивно-генетический поход к исследованию ценностей образования – одно из направлений развития современной отечественной теории педагогіки / З. И. Равкин. – М. : ИТП и ОРАО, 1995. – 631 с.

8. Ягупова О. В. Проблеми розвитку практичного мислення майстра виробничого навчання / О. В. Ягупова // Педагог професійної школи. – К. : Науковий світ, 2008. – Вип. VIII. – С. 168–174.

9. Goodson I. F. Teachers Professional lives / I. F. Goodson, A. Hargreaves. – London : Falmer, 1996.

10. Melntyre D. Initial Teacher Education as Practical Theorising : a Response to Paul Hirst / D. Melntyre // British Joumal of Educational studies. - 1995. - Vol. XXXXIII. - № 4. - P. 365–383.

REFERENCES

1. Ball, H. O. (2008). *Orientyry suchasnoho gumanizmu v suchasnii osvitniy, psyholohichniy sferah [Landmarks of modern humanism in the modern educational, psychological spheres]*. – Zhitomyr: Volin.

2. Ziaziun, I. A., Sahach, S. M. (1997). *Krasa pedahohichnoii dii [Beauty of pedagogical action]*. K.: URIMB.

3. Kovalenko, O. E. (2012). Inzhenerno-pedahohichni kadry: novi vymohi sohodennia [Engineering-pedagogical personnel: the new requirements of modernity]. *Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity*, *21*, 8–17.

4. Kuzmina, N. V. (1990). *Professionalizm lichnosti prepodavatelia i mastera proizvodstvennoho obuchenia [The professionalism of teacher and master of production training]*. M.: Vysshaia shkola.

5. Markova, A. K. (1996). *Psikholohia professionalizma [Psychology of professionalism]*. M.: Mezhdunarodnyi humanitarnyi fond «Znanie».

6. Puhovska, L. P. (2002). Kontseptsia profesionalizmu pedahohiv: porivnialnyi analiz. *Naukovi zapiski Nizhinskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Psykholoho-pedahohichni nauki, 4*, 12.

7. Ravkin, Z. I. (1995). Konstruktivno-heneticheskii podhod k issledovaniiu tsennostei obrazovaniia – odno iz napravlenii razvitiia sovremennoi otechestvennoi teorii pedahohiki [Structural-genetic approach to the research of the values of education – one of directions of development of modern native theory of pedagogy]. M.: ITP i ORAO.

8. Yahupova, O. V. (2007). Problemy rozvytku praktychnoho myslennia maistra vyrobnychoho navchannia [Problems of development of practical thinking training]. *Pedahoh profesiinoi shkoly, VIII*, 168–174. K.: Naukovyi svit.

9. Goodson, I. F., Hargreaves, A. (1996). Teachers Professional lives. London: Falmer.

10. Melntyre, D. (1995). Initial Teacher Education as Practical Theorising: a Response to Paul Hirst. *British Joumal of Educational studies, Vol. XXXXIII, #4*, 365–383.

РЕЗЮМЕ

Керницкий А. Профессионализм деятельности инженера-педагога: аспект субъект-субъектного взаимодействия.

В статье проанализированы проблемы и противоречия в подготовке будущих инженеров-педагогов, факторы и обстоятельства их педагогической деятельности в аспекте субъект-субъектного взаимодействия. Рассмотрено понятие «профессионализм педагога», его сущность и структуру, этапы и уровни. Рассмотрены профессиограмма инженера-педагога, его ведущие операции и функции, успешность которых зависит от субъект-субъектного взаимодействия участников учебно-воспитательного процесса.

***Ключевые слова**: профессионализм педагога, профессиональная подготовка, инженеры-педагоги, профессиограмма инженера-педагога, субъект-субъектное взаимодействие, учебно-воспитательный процесс, готовность будущих инженеров-педагогов к субъект-субъектному взаимодействию.*

SUMMARY

Kernitsky A. Professionalism of engineer-teacher: aspect of subject-subject interaction.

The problems and contradictions in training future engineers, factors and circumstances of their educational activities in terms of subject-subject interaction are revealed. The notion of "professional teacher", its nature and structure, stages are

characterized. The professiogram of an engineer-teacher, his major operations and functions, the success of which depends on subject-subject interaction of the participants in the educational process are considered.

In studies were used the following methods: theoretical and empirical analysis, synthesis, comparison, generalization – to explore scientific sources, materials of theoretical research, regulatory and legal framework in order to learn from the experience of vocational education, the concepts of professional education, improvement and further analysis of the studied phenomena; content analysis, abstraction – to clarify and specify conceptual and categorical apparatus on the formation of future engineers, teachers' willingness to subject-subject interaction.

The main features of the professional activity of an engineer-teacher are compared to such of the teachers of middle and high school, namely: it is close to real conditions of production; teacher's communication is more specific and practical; it has professional character, different direct professional orientation, objectivity, interest and so on. In such circumstances, public demand for a professional future engineer-teacher, his willingness to subject-subject interaction becomes obvious.

It is emphasized that the system of vocational education today sets requirements to the modern engineers-teachers that should master not only specialized training and be highly competitive specialists in high-tech industries, capable of practical application of acquired knowledge and skills in their professional activities, but also be able to apply subject-subject interaction in the future educational activities, because development of personal sphere of the future specialist takes place under the influence of not only educational process but also subject-subject interaction between them and teachers.

A promising area of study is considered to be the selection of methods of teaching students based on their subjectivity.

Key words: *professionalism of the teacher, training, engineers-teachers, professiogram of the teacher, subject-subject interaction, education process, readiness of the future engineers-teachers to subject-subject interaction.*

УДК 378(09):930.25:091(477)“189/191”

Лариса Корж-Усенко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
orcid iD 0000-0001-9538-4147

ІНФОРМАЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ВІТЧИЗНЯНИХ ТА ЗАРУБІЖНИХ АРХІВОСХОВИЩ У ВИВЧЕННІ ІСТОРІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ В КІНЦІ ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТ.

У статті здійснено спробу розкрити значення першоджерел, зібрань архівів та Інституту рукописів для дослідження розвитку вищої освіти України в зазначений період, констатовано різноманітність, змістовність і розпорошеність документальної бази з обраної проблеми. Основу джерельного масиву сконцентровано у класичних «університетських містах» на території України. Серед зарубіжних архівосховищ питомим інформаційним потенціалом у вивченні історії вищої освіти протягом ХІХ – початку ХХ ст. вирізняються зібрання Австрії і Росії. Доведено, що найбільшу наукову цінність для дослідників історії педагогіки мають статути вищих навчальних закладів, навчальні плани, програми, схеми викладання, звіти про діяльність університетів, інститутів, вищих жіночих курсів, протоколи засідань учених рад, відгуки випускників.

***Ключові слова**: історія вищої освіти, першоджерела, архівосховища, документи і матеріали, архівні фонди, джерельна база, колекції документів, архівні зібрання.*

Постановка проблеми. У процесі роботи над дисертаційними дослідженнями з історії педагогіки, зокрема, присвяченими розвитку вищої освіти, виняткове значення має ретельне опрацювання документів і матеріалів архівосховищ України й зарубіжних країн. Адже активна апеляція авторів до першоджерел є важливим критерієм якості сучасних наукових праць. Водночас у більшості історико-педагогічних дисертацій бракує окремого підрозділу, у якому представлено аналіз джерельної бази. Тому здійснення джерелознавчих досліджень належить до найбільш актуальних і перспективних напрямів історико-педагогічної науки.

Метою нашої розвідки є розкриття інформаційного потенціалу зібрань архівів та Інституту рукописів для вивчення історії вищої освіти України в досліджуваний період.

Виклад основного матеріалу. Цінну документацію державних та місцевих органів влади, товариств і громадських організацій, особистих фондів представлено в колекції Центрального державного історичного архіву України в м. Львові. Так, насиченістю і змістовністю вирізняється фонд 639 «Міністерство віросповідань і освіти, м. Відень», що містить документи німецькою та польською мовами про вищі навчальні заклади міста Львова, починаючи з середини XIX ст. до 1918 р.: Львівський університет, політехнічний і ветеринарний інститути, вищу музичну школу і консерваторію. Зібрані в цьому фонді матеріали про Краківський університет і Академію мистецтв дозволяють здійснювати порівняння аналогічних закладів України та Європи. Викликають інтерес документи про організацію навчання і виховання студентів у складі фонду Терезіанської академії у Львові (Ф. 172). У фонді 451 «Греко-католицька богословська академія» зафіксовано практику вивчення студентами греко-католицької семінарії теоретичних дисциплін у Львівському університеті. Про підготовку фахівців на медичному факультеті йдеться у фонді 725 «Медико-хірургічний заклад при Львівському університеті».

У фондах державних та місцевих органів влади «Галицьке намісництво, м. Львів» (Ф. 146), «Крайовий комітет, м. Львів» (Ф. 165) та «Крайова шкільна рада, м. Львів» (Ф. 178) зосереджено справочинну документацію щодо діяльності вищих навчальних закладів Галичини. Ф. 667 «Державний секретаріат освіти та віросповідань західних областей УНР у м. Станіславів» містить відомості про стан шкільництва в 1918–1919 роках.

Низка документів дозволяє з'ясувати розробку концептуальних засад і діяльність першого вищого навчального закладу, створеного з метою задоволення інтелектуальних і духовних потреб українців. Насамперед, це фонд «Український університет у Львові» (Ф. 310), матеріал якого

стосуються переважно першої чверті ХХ ст. Змістовністю вирізняється фонд 309 «Українське наукове товариство імені Т. Шевченка», членами якого були видатні українські науковці, громадські діячі (В. Гнатюк, М. Грушевський, Ф. Колесса, І. Крип'якевич, К. Студинський, І. Франко) і всесвітньо відомі вчені (А. Енштейн, А. Йоффе, М. Планк). Свідчення участі інтелігенції й академічної молоді в суспільному русі за український університет у Львові, зафіксовані в цьому фонді, доповнюються матеріалами особистих фондів митрополита А. Шептицького (Ф. 358), І. Крип'якевича (Ф. 357) та А. Крушельницького (Ф. 361), К. Студинського (Ф. 362). Багатою є колекція мікрофільмів № 9 «Матеріали архіву наукового товариства імені Т. Шевченка у Львові з Національної бібліотеки у Варшаві». Джерельна база доповнюється великим фотоархівом Наукового товариства імені Т. Шевченка, що зберігається в Інституті народознавства Національної Академії наук України.

Значний масив документів, сконцентрованих в окремих фондах, дозволяє висвітлити діяльність низки спілок української молоді. Це – Товариство українських наукових викладів імені Петра Могили, засноване за ініціативи О. Колесси для читання загальнодоступних наукових і популярних лекцій (Ф. 736); «Український студентський інтернат для студіюючої молоді», створений Науковим товариством імені Т. Шевченка за підтримки Є. Чикаленка, М. Грушевського і М. Аркаса для розвитку духовних потреб та національних обов'язків студентів (Ф. 571); товариство «Українська академічна поміч», що здійснювало забезпечення матеріальної і моральної підтримки студентів-українців (Ф. 766); «Український студентський союз», створений з метою здійснення просвітницької роботи на Галичині (Ф. 400); «Січ» – товариство українських студентів, засноване А. Вахнянином для підвищення культурного і наукового рівня молоді (Ф. 834); загальноукраїнська культурна рада м. Відень (Ф. 391); українське студентське товариство «Ватра» (Ф. 349); українське спортивне товариство «Сокіл-батько» (Ф. 312); «Товариство взаємодопомоги студентів сільськогосподарської Академії в м. Дубляни» (Ф. 146). Про насиченість академічного й суспільного життя на західноукраїнських землях свідчать архівні фонди польських та єврейських студентських організацій.

Фонди 348 «Товариство «Просвіта», 750 «Український національний музей», 769 «Український комітет у Лондоні», розкривають участь української інтелігенції і студентської молоді в культурно-просвітницькій роботі, збереженні національної мистецької спадщини, підтримці української ідеї за кордоном.

Низка фондів особистого походження (Ф. 365 – В. Дорошенко, Ф. 368 – С. Томашівський, Ф. 386 – О. Маковей, Ф. 683 – Ю. Бачинський. Ф. 818 – А. Вахнянин) репрезентують документи громадських та освітніх діячів, які спрямовували свої зусилля на розвиток вищої освіти й виховання

молоді. У фондах ректора Львівського політехнічного інституту Ю. Медвецького (Ф. 333) і засновника «Пласту» О. Тисовського (Ф. 410) зберігаються матеріали про наукову і просвітницьку діяльність цих професорів; фонди А. Крушельницького (Ф. 361) та Г. Хоткевича (Ф. 688) вирізняються колекціями фотодокументів.

Виняткове значення має фонд «Львівський університет» (Ф. 26) із колекції Державного архіву Львівської області, що зберігає десятки тисяч документів. Це такі описи, як 1 – навчально-методична документація і залікові книжки, 5 – особові справи представників професорсько-викладацького складу, а також описи, що дозволяють поглибити знання про зміст лекційних курсів і наукового доробку вчених, тематику досліджень студентів, з'ясувати особливості організації навчального процесу на юридичному, філософському і теологічному факультетах (відповідно описи 6, 7 та 8). Опис 14 містить документацію ректорату, 17 – матеріали студентських товариств, 11 – конспекти лекцій, доповіді та реферати слухачів. Репрезентативністю характеризується і фонд 27 «Львівська політехніка».

У складі зібрань Державного архіву Чернівецької області вагому цінність для дослідників становлять фонди Чернівецького університету (ф. 216) та Буковинської крайової управи (ф. 3), що дозволяють з'ясувати особливості організації навчального процесу в Чернівецькому університеті та діяльність українського студентського товариства «Союз». Особові фонди професорів С. Смаль-Стоцького і М. Кордуби, що зберігаються в Інституті рукописів Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського та Центральному державному архіві України в м. Львів, містять матеріали про викладацьку і просвітницьку діяльність цих визначних чернівецьких діячів, зокрема засвідчують їхню участь у створенні та функціонуванні першого народного (мужицького) університету на Буковині (1908 р.).

До найсолідніших колекцій належить архів Київського університету (Ф. 16), що знаходиться у складі Державного архіву м. Києва, налічуючи 72 тисячі одиниць зберігання (1834–1920 рр.), представлених в описах 275–484. Серед них найбільш затребуваними для нашого дослідження є конспекти лекцій викладачів і студентів, протоколи засідань учених рад університету та документація окремих факультетів. Фонди Київської політехніки та Київських Вищих комерційних курсів та інституту містять статути цих навчальних закладів, студентських товариств і земляцтв, навчальні плани, програми, схеми викладання, звіти про роботу інститутів, протоколи засідань навчального комітету, матеріали про діяльність знаних учених і педагогів (І. Воблого, Є. Патона, В. Пимоненка, Л. Писаржевського, О. Русова, С. Русової, С. Тимошенка, П. Холодного). Змістовністю характеризуються Ф. 244 «Київські вищі жіночі курси», що містить 23 тисячі одиниць зберігання, зокрема Положення 1878, 1911, 1917 рр., звіти про якість викладання й семінарські заняття, листування з попечителем

навчального округу про розмовну практику слухачок у Великій Британії та Ф. 216 «Київський Фребелівський інститут».

Певний інтерес становлять зібрання Центрального державного історичного архіву України в м. Києві (Ф. 274 «Київське губернське жандармське управління», Ф. 442 «Канцелярія Київського, Подільського, Волинського генерал-губернатора», Ф. 707 «Управління Київського навчального округу», Ф. 711 «Київська духовна академія», Ф. 2162 «Канцелярія попечителя Харківського учбового округу») та Державного архіву Київської області (Ф. 2 «Канцелярія Київського генерал-губернатора»). Вельми інформативними є особисті фонди професорів Д. Багалія, Є. Іванова, В. Іконнікова, М. Пильчикова, О. Потебні, В. Савви, М. Сумцова, М. Халанського.

Серед зібрань Центрального державного архіву вищих органів влади та управління України в м. Києві цікавими є документи, що свідчать про діяльність вищих навчальних закладів періоду національного державотворення (особливо Українського Народного університету і Київського державного українського університету): Ф. 1063 «Генеральний секретаріат Української Центральної Ради», Ф. 1064 «Рада Міністрів Української Держави», Ф. 1065 «Рада Міністрів Директорії УНР», Ф. 1115 «Центральна Рада», Ф. 2201 «Міністерство народної освіти та мистецтва Української Держави», Ф. 2581 «Генеральне секретарство освіти УНР», Ф. 2582 «Міністерство народної освіти Директорії УНР».

В Інституті рукописів Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського заслуговують на увагу Ф. I «Літературні матеріали», Ф. II «Історичні матеріали», Ф. III «Листування», Ф. VIII «Київський університет»; особисті фонди викладачів (В. Антоновича, П. Ардашева, Д. Багалія, М. Балліна, М. Бережкова, Н. Бубнова, М. Василенка, М. Владимирського-Буданова, Б. Грінченка, В. Данилевського, М. Довнар-Запольського, В. Доманицького, М. Драгоманова, П. Житецького, В. Іконникова, Є. Ківлицького, О. Кістяківського, А. Кримського, М. Кулябко-Корецького, О. Левицького, І. Лучицького, І. Манжури, Я. Новицького, О. Романовича-Славатинського, О. Русова, Є. Спекторського, А. Степовича, Є. Трегубова, С. Шелухіна та ін.) і вихованців (С. Маслова, О. Назаревського, С. Щеглової) вищих навчальних закладів України.

В Інституті мистецтвознавства, фольклористики та етнології імені М. Рильського зберігаються особисті фонди О. Капіци, О. Кістяківського, О. Марковича та ін.

Серед зібрань Центрального державного архіву громадських об’єднань у м. Києві цікавим є матеріал особистих фондів Д. Дорошенка, І. Огієнка, С. Русової.

У складі Державного архіву Харківської області вищі навчальні заклади досліджуваного періоду представлено окремими фондами: Ф. 667

«Харківський університет», більшість матеріалів якого стосуються першої половини XIX ст., Ф. 770 «Харківський технологічний інститут» і Ф. 77 «Харківський жіночий Політехнічний інститут, заснований Південно-Російським товариством технологів». Необхідно відзначити більшу інформаційну цінність останніх фондів, оскільки основний масив документів з історії Харківського університету було втрачено в період Другої світової війни. У складі Ф. 770 заслуговують на увагу журнали засідань ученого комітету, звіти про діяльність інституту, справи про розподіл навчальних занять, звіти про виробничу практику та екскурсії студентів на підприємства, студентські організації й земляцтва. Особливий інтерес викликають правила навчання в інституті, затверджені міністерством (Спр. 807), проект Статуту інституту, вироблений ученим комітетом у 1915 р. (Спр. 805); резолюція студентів-технологів, ухвалена на зібранні 1905 р. (Спр. 552), протоколи нарад викладачів Харківського технологічного інституту протягом 1905–1912 рр. (Спр. 512 а), переписка з міністерством щодо реформи вищої школи (Спр. 517), справа 753 про зміну програми випробування студентів, які закінчують інститут і введення нових предметів (Спр. 728, Спр. 760), про викладання іноземних мов носіями цих мов, про допуск до навчання євреїв.

Серед зібрань фонду 667 (Оп. 286) увагу привертає доповідь ректора Харківського університету на засіданні ради професорів у 1905 р. (Спр. 145), статут і протоколи засідань харківської групи молодших викладачів вищих навчальних закладів у 1905–1906 рр. (Спр. 144 а), рапорти інспектора про витівки студентів (Спр. 133), справи 160 і 161, присвячені спробам професора М. Сумцова передати архіви Гетьманщини з Чернігова до Харківського історичного архіву. У складі Ф. 667 є справа 56, що містить дипломи й посвідчення випускників Харківського університету (до 1917 р.) та список навчально-допоміжних установ при цьому закладі.

Фонд 45 «Харківська міська дума» містить низку цікавих справ, що характеризують розвиток ВНЗ (Харківського університету, агрономічного інституту, жіночого медичного інституту, вищих жіночих курсів) у столиці Слобожанщини. У фондах 3 «Канцелярія харківського губернатора», 226 «Дирекція народних училищ Харківської губернії», викликають інтерес матеріали про моральність і політичну благонадійність професорів.

У Державному архіві Одеської області вагомими є фонд 45 «Новоросійський університет», який містить 45 тисяч одиниць зберігання, фонди 62 «Одеські вищі медичні жіночі курси» та 334 «Одеські вищі жіночі курси». Фонд «Канцелярія Одеського градоначальника» (Ф. 2) містить статути студентських товариств, зокрема й українських. У Ф. 42 «Канцелярія попечителя Одеського навчального округу» привертають увагу матеріали про участь студентів у суспільно-політичному русі та доповідні записки викладачів про причини заворушень студентської

молоді. Допоміжне значення мають фонди 1 «Управління Новоросійського і Бессарабського генерал-губернатора», 42 «Канцелярія опікуна Одеського навчального округу», 93 «Одеське товариство історії і старожитностей», 331 «Особистий фонд І. Мечникова».

У складі Державного архіву Дніпропетровської області змістовністю вирізняється Ф. 2065 «Приватний політехнічний інститут в Катеринославі».

Філії Державного архіву Чернігівської області в м. Ніжині містять фонди Ф. 1105 «Ніжинський історико-філологічний інститут князя Безбородька» і Ф. 1334 «Ніжинське історико-філологічне товариство».

У Державному архіві Полтавської області найбільший інтерес становлять особисті фонди М. Драгоманова та М. Скліфасовського, зокрема документи про закордонні стажування викладачів і міжнародну співпрацю в галузі науки та освіти.

Зауважимо, що серед зарубіжних архівосховищ виняткову наукову цінність має колекція Австрійського державного архіву у Відні, особливо фонд Міністерства освіти та віросповідань у складі Загального управлінського архіву (AVA). Фонд ревізійної навчально-освітньої комісії зберігає звіти про діяльність вищих шкіл у Східній Галичині та на Буковині, документи про роботу професорів (М. Грушевського, Р. Кайндля, А. Томашека, Вікенгаузера, Ромлеторфера) у Львівському та Чернівецькому університетах (картони 6, 7). У фонді Міністерства зовнішніх справ Другого нового політичного архіву відклалися матеріали щодо Чернівецького університету (картон 346) та Українського таємного університету у Львові (картон 347).

Архів Віденського університету у фонді «Ригоризи» містить інформацію про українців, які навчалися та габілітувалися у столиці Австро-Угорської імперії (Р. Климкевич, М. Кордуба, Л. Курбас, І. Левицька, І. Пулюй, М. Рудницька, В. Старосольський, О. Степанів, І. Франко) і професорів (Е. Ірочек, Г. Уберснерг), які читали українознавчі курси у столичному університеті та здійснювали наукове керівництво написання дисертацій відповідної проблематики. Серед періодичних німецькомовних видань викликають інтерес місячник «Про життя українського народу» та «Українські новини», що виходили у Відні на початку ХХ століття.

Суттєве значення для дослідників історії вищої освіти мають зібрання архівосховищ Російської Федерації. Документація переважно установчо-звітного характеру відклалася в Російському державному історичному архіві в Санкт-Петербурзі, зокрема у фонді 733 «Департамент народної освіти», де зберігаються статути Катеринославських вищих жіночих курсів (Спр. 315) і Київського народного університету 1916 р. (Спр. 647), проект статуту Київських неурядових вищих медичних курсів для жінок за 1909 р. (Спр. 713), звіти Київських приватних вечірніх курсів при гімназії О. В. Жикуліної (Спр. 3643) та Одеських вищих жіночих курсів за 1913–1914 н. р. (Спр. 3242). Викликає інтерес корпус документів із цього фонду,

що містять звіти про діяльність Харківського, Київського та Новоросійського університетів, клопотання вчених рад про затвердження їх рішень та пропозиції щодо вдосконалення навчального процесу.

Фонд 368 «Звід уложень Російської імперії (1861–1917 рр.)» у складі Центрального державного історичного архіву м. Москви містить документи про заснування Київських і Харківських приватних вищих комерційних курсів за 1917 р. (Спр. 272 і Спр. 1583 відповідно).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, репрезентативність та змістовність джерельної бази, сконцентрованої у вітчизняних та зарубіжних архівосховищах, створюють сприятливі передумови для здійснення ґрунтовного системного аналізу розвитку вищої школи в Україні в кінці XIX – на початку XX ст.

РЕЗЮМЕ

Корж-Усенко Л. Информационный потенциал отечественных и зарубежных архивных хранилищ в изучении истории высшего образования Украины в конце XIX – в начале XX вв.

В статье осуществлена попытка раскрыть значение первоисточников, собраний отечественных и зарубехных архивов в исследованиях развития высшего образования Украины в указанный период. Осуществленный анализ позволяет констатировать разнообразие, содержательность и распорошенность документальной базы относительно избранной проблемы. Основа массива источников сконцентрирована в классических «университетских городах» на территории Украины. Среди зарубежных архивных хранилищ значительным информационным потенциалом в изучении развития высшего образования в XIX – начале XX вв. выделяются собрания Австрии и России. Доказано, что самую большую научную ценность для исследователей истории педагогики имеют статуты высших учебных заведений, учебные планы, программы, схемы преподавания, отчеты о деятельности университетов, институтов, высших женских курсов, протоколы заседаний ученых советов, отзывы выпускников.

Ключевые слова: *история высшего образования, первоисточники, архивные хранилища, Институт рукописей, документы и материалы, архивные фонды, база источников, коллекции документов, архивные собрания.*

SUMMARY

Korzh-Usenko L. Informational Potential of Domestic and Foreign Archives for Research of History of Higher Education in Ukraine at the end of 19^{th} – beginning of 20^{th} century.

The paper attempts to reveal the significance of archive collections and Manuscript repository for investigation of development of higher education in Ukraine at the end of 19^{th} – beginning of 20^{th} century. It is emphasized that active appeal to the original sources by the authors is an important criterion of quality of modern research works. The analysis allows to state diversity and resourcefulness of documentation on the selected issue.

The basic array of sources is concentrated in classic «university cities» in Ukraine namely Lviv, Kyiv, Kharkiv, Odessa, Chernivtsi. The available resources are supplemented by materials collected in regional state archives in Dnipropetrovsk, Chernigiv, Poltava. Many documents are written in German, Polish, French and other languages which require respective language competency for independent work with original sources.

Among foreign archive collections, those of Austria and Russia, which historically used to comprise Ukrainian territories, are notable for their significant informational potential while investigating development of higher education during 19th – beginning of 20th century.

If categorized by content the sources collected in the archives contain mainly personal documents of teachers and students, statistical data on student and teacher population, student youth organizations and fraternities of political affiliation of professors and student youth. The most scientific value for researchers of history of education in the aforesaid period have such official and private documents as statutes of higher educational establishments, syllabi, curricula, schemes of instruction, annual reports on the activity of the universities, institutes, higher women's courses, protocols of scientific councils' meetings and faculty meetings, aimed at improvement and organization of learning process, alumni accounts of their alma mater and teachers.

It is concluded that representativeness and richness of the source base which are concentrated in the native and foreign archives, create favorable conditions for implementing thorough systemic analysis of development of higher school in Ukraine in the late 19th – early 20th century.

Key words: *history of higher education, original sources, archives, Manuscript repository, documents and materials, archive funds, source base, documents and materials, archive collections, collection of sources.*

УДК 378”192-196(477)

Інна Скляренко
Київська державна академія водного
транспорту імені гетьмана Петра Конашевича-Сагайдачного

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ І ТЕХНІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В ЗАКЛАДАХ МІНІСТЕРСТВА ШЛЯХІВ СПОЛУЧЕННЯ В УКРАЇНІ У 1920-60 РОКІВ ХХ СТОЛІТТЯ

У статті представлено й доведено, що на етапі більшовизації та етапі створення мережі навчальних закладів Міністерства шляхів сполучення існувала серйозна нестача як навчально-методичного, так і матеріально-технічного забезпечення цих навчальних закладів. Ситуація докорінно змінилася в повоєнний час (на етапі технологізації), коли в усіх навчальних закладах були створені методичні ради з відповідними методичними комісіями, які здійснювали організацію й контроль навчально-методичного забезпечення у школах, училищах і технікумах Міністерства шляхів сполучення. Головне управління навчальними закладами Міністерства шляхів сполучення та його відповідні підрозділи на місцях проводили систематичні перевірки стану викладання навчальних дисциплін, їх методичного забезпечення та матеріально-технічного оснащення кабінетів. Кабінетна система навчання на етапі технологізації стала домінуювальною, що дозволило активно наповнювати кабінети приладами, моделями, плакатами, методичними посібниками.

Ключові слова: *плани-конспекти уроків, тематичний робочий план, методичні ради, структура методичної роботи, дорожні педагогічні кабінети, матеріально-технічне оснащення кабінетів, систематичні перевірки стану викладання навчальних дисциплін, кабінетна система.*

Постановка проблеми. На етапі більшовизації й етапі створення мережі навчальних закладів Міністерства шляхів сполучення існувала серйозна нестача як навчально-методичного, так і матеріально-технічного

забезпечення цих навчальних закладів. Створення методичних рад із відповідними методичними комісіями, які здійснювали організацію і контроль навчально-методичного забезпечення у школах, училищах і технікумах Міністерства шляхів сполучення сприяло розв'язанню означеної проблеми, так само, як і створення кабінетної системи навчання на етапі технологізації, що дозволило активно наповнювати кабінети приладами, моделями, плакатами, методичними посібниками.

Мета статті полягає у висвітленні науково-методичного і технічного забезпечення навчального процесу в закладах Міністерства шляхів сполучення в Україні у 1920–60 рр. ХХ ст., змісту й особливостей навчально-методичного забезпечення підготовки кадрів для залізниць в Україні.

Виклад основного матеріалу. Як свідчить наукова література з проблеми розробки і впровадження навчально-методичного та науково-методичного забезпечення навчального процесу в закладах різного типу і рівня (С. Вітвицька, В. Полонський, С. Смірнов, І. Фаліна, І. Шендрик та ін.), сучасне навчально-методичне забезпечення розробляється відповідно до існуючих державних стандартів і вміщує низку матеріалів, необхідних для успішного опанування учнями/студентами відповідним змістом освіти чи професійної підготовки [3; 7, 4–14; 10, 9–37; 11]. До структури начально-методичного забезпечення того чи іншого предмета традиційно відносять: навчальні і робочі програми, інструктивно-методичні матеріали з вивчення курсу, переліки завдань для аудиторної та самостійної роботи студентів, індивідуальні дослідницькі завдання, форми й види контролю знань студентів, програми навчальних і виробничих практик, тематики курсових і дипломних робіт та ін.

Зміст та особливості навчально-методичного забезпечення підготовки кадрів для залізниць в Україні визначаються конкретним етапом розвитку навчальних закладів Міністерства шляхів сполучення: етапи більшовизації (1922–1932 рр.), створення мережі (1932–1941 рр.), окупації (1941–1943 р.), технологізації (1943–1959 рр.) та скасування (1959–1964 рр.). Відповідно до означеної періодизації зміст і специфіка навчально-методичного забезпечення процесу підготовки залізничних кадрів визначалися можливостями *зовнішнього* впливу на навчально-методичне забезпечення (у вигляді стандартизованих, затверджених Міністерством шляхів сполучення та Міністерством освіти навчальних планів і програм, базових підручників і посібників), *внутрішніх* чинників розвитку навчально-методичного забезпечення (робочі програми навчальних дисциплін, плани-конспекти уроків, власні методичні розробки викладачів шкіл, училищ і технікумів тощо). На етапі більшовизації залізничні навчальні заклади продовжували значною мірою використовувати програми, підручники, посібники та інші інструктивні матеріали, які залишилися у спадок від російських імперських залізничних технічних училищ. Етап створення мережі позначився більш чи

менш успішними спробами створення навчально-методичного забезпечення залізничних навчальних закладів, яке б, з одного боку, відповідало потребам галузі відповідно до підготовлених професійних кадрів, з іншого – співвідносилося з навчально-методичним забезпеченням загальноосвітніх та професійних навчальних закладів Міністерства освіти. Як свідчать наукові джерела, упродовж всього довоєнного періоду величезною проблемою для навчальних закладів МШС була нестача радянських навчальних посібників та підручників, особливо з фахових предметів. [6, 27–29]. У повоєнний час проблема залишилася, але поступово стала вирішуватися, про що історичні документи (зокрема, про розвиток навчально-матеріальної бази на Південно-Західній залізниці в 50-х рр. ХХ століття) говорять так: «Зараз перед школами дороги стоїть найважливіше завдання щодо створення такої навчально-матеріальної бази, яка б забезпечила політехнічне трудове виховання й виробниче навчання учнів». Для цього планувалося побудувати 47 нових навчальних майстерень, 60 нових виробничих кабінетів.

Викладання кожного предмета в навчальних закладах Міністерства шляхів сполучення починалося з розробки викладачем *тематичного робочого плану*, який затверджувався начальником школи, училища чи технікуму. Тематичний план уміщував перелік тем занять, кількість годин на їх вивчення, попередньо – дати проведення занять, а також примітки викладача щодо виконання тематичного плану. Так, у Київській технічній школі предмет «Конструкція паровоза» вивчався протягом 118 годин; перші 14 годин були призначені на вступні відомості до цього курсу (короткі відомості з фізики, метрична система, питома вага, теплота, пора утворення, конденсація), наступні 34 години – будові паровозного котла (окремі частини котла, їх з'єднання, паронагрівачі, гарнітура котла, арматура котла, живлення котла тощо). Цікаво, що означена друга частина курсу вміщувала навчальну екскурсію до паровозного депо, та два уроки на опитування з визначення рівня засвоєння цього розділу. Наступні 28 годин учні знайомилися з будовою парової машини (основні частини парової машини, шатунно-кривошипний механізм, робота парової машини, паровози компаунд, мастильні матеріали та прилади тощо); ще 22 години відводилося на вивчення екіпажної частини паровоза (рама паровоза, ресорне підвішування, допоміжне обладнання, паровози з конденсацією пари, нові типи локомотивів тощо). Наприкінці вивчення курсу проводилося опитування учнів по всьому змісту предмета; 16 годин відводилося на повторення пройденого матеріалу.

Тематичні робочі плани кожного викладача доповнювалися *планами-конспектами уроків*, які мали бути підготовлені до кожного уроку, а якщо викладач не мав достатнього стажу викладацької роботи – ще й перевірені старшими досвідченішими викладачами або ж керівником методичної комісії. Зрозуміло, що структура плану-конспекту уроку

залежала від його типу (комбінований, урок повторення пройденого, урок-контрольна робота, урок-диспут тощо). Як засвідчили архівні документи, типова структура плану-конспекту комбінованого уроку в навчальному закладі МШС не відрізнялася від такого самого документу в традиційному радянському навчальному закладі 20–60-хх рр. ХХ століття. До структури плану-конспекту уроку зазвичай входили такі пункти, як викладено у плані-конспекті уроку з курсу «Будова залізничної колії» в Київській технічній школі в 1946 році: *Назва та тривалість* уроку. Як правило, уроки в навчальних закладах Міністерства шляхів сполучення були спареними і продовжувалися 90 хвилин. Провідний *метод*, що використовувався на уроці (наприклад, на уроці з курсу «Будова залізничної колії» у Київській технічній школі в 1946 році використовувався як основний дедуктивний метод, що передбачав «з усього викладеного матеріалу зробити висновки щодо раціональної експлуатації колії, прокладеної на залізниці». *Форма* проведення уроку, наприклад, «усний виклад начального матеріалу шляхом розповіді й пояснення креслень і наочних зразків колії». *Наочність*, наприклад: «зразки природно зношеної колії і зразки аварійного зношення (зламу) колії. Плакати – заходи зі збереження колії. Замальовки на дошці поперечного зрізу колії». *Послідовність* проведення уроку: рапорт чергового і привітання викладача; перевірка присутніх у класі (3–5 хвилин); повторення пройденого матеріалу шляхом опитування (10 хвилин); виклад нового матеріалу (28 хвилин); пояснення формул (45 хвилин); закріплення вивченого нового матеріалу (10 хвилин); продовження викладу нового матеріалу (20 хвилин); узагальнення нового матеріалу (5 хвилин); завдання для виконання вдома (5 хвилин).

Для ефективної організації навчально-методичної роботи в середніх навчальних закладах Міністерства шляхів сполучення поступово створювалися **методичні ради**, які координували весь процес надходження, розробки й використання всіх видів навчально-методичного і матеріально-технічного забезпечення в залізничних навчальних закладах. Наприклад, методична робота Київської технічної школи у 1946 році очолювалася навчальною радою як дорадчим органом при начальникові школи, а також методичним бюро в складі всіх викладачів школи як дорадчим органом при начальнику навчальної частини школи. У 1946 році в складі методичного бюро цього навчального закладу існували такі методичні комісії: Загально-освітніх, політичних дисциплін і протиповітряної оборони (голова – інженер-лейтенант адміністративної служби А. Кудельська) – 5 осіб; Паровозних і вагонних дисциплін (голова – інженер-механік Л. Пивоваров) – 6 осіб; Експлуатаційних дисциплін (голова – інженер-капітан руху Н. Андрющенко) – 3 особи; Шляхових дисциплін (голова – інженер-капітан шляхів і будівництва Г. Стельмашевський) – 3 особи; Автомобільних дисциплін (голова – інженер-лейтенант адміністративної служби П. Лященко) – 4 особи.

Усі методичні ради і методичні комісії в навчальних закладах Міністерства шляхів сполучення функціонували планово; плани складалися на місяць чи квартал (поточні) і на рік (перспективні). Основною формою вивчення передового досвіду стало проведення відкритих уроків і вивчення планів-конспектів кращих викладачів. Їх розглядали на засіданнях методичних комісій і рекомендували до використання всіма викладачами школи [5, 139].

Методичні комісії навчальних закладів Міністерства шляхів сполучення розглядали на своїх засіданнях результати відвідування відкритих уроків. Методична комісія оцінювала роботу викладача за такими *показниками*: відповідність змісту уроку складеному завчасно плану; рівень володіння навчальним матеріалом з боку вчителя; дотримання всіх етапів проведення уроку; наявність індивідуальної роботи з учнями різного рівня знань; співвідношення теоретичного і практичного матеріалу на уроці; наявність завдань для самостійного виконання учнями; дотримання хронологічних норм проведення різних етапів уроку; рівень методичного забезпечення уроку – підручники, посібники, наочність, прилади (за потреби) тощо.

Методична рада аналізувала також коректність та ефектність оцінювання знань учнів із боку вчителя. Так, за результатами огляду діяльності вчителів Київського будівельного технікуму залізничного транспорту в 1946 році зазначалося, що викладачі оцінювали учнів на уроках, проте не всі й не завжди коректно; так, на 3 курсі викладач Людін із предмету «Технічні і цивільні будови» за 30 годин занять не опитав ще 10 учнів; на 3 курсі викладач Георгієвський з курсу «Будівельне виробництво» на 9 уроках виставив лише 5 оцінок, а з предмета «Улаштування шляху» на 14 уроках виставив лише 1 оцінку. Цей самий викладач з предмету «Економіка залізничного транспорту» на 4 курсі виставив за 1 урок лише 10 двійок і більше жодних оцінок.

У 1954 році було проведено перевірку методичної роботи у Жмеринській технічній школі МШС. Перевірка проводилася за встановленим планом [2]. Було обстежено кабінети, відзначено їхню наповнюваність обладнанням. Більше уваги було приділено відвідуванню уроків викладачів школи, як зазначалося в матеріалах аналізу методичної роботи навчального закладу, «на день перевірки в навчальній частині були відсутні календарно-тематичні плани викладачів з низки предметів, як, наприклад, по групі машиністів електростанцій не було планів із дисциплін – розподільна будова, організація й обслуговування, техніка безпеки, ПВО, по котлах і турбінах план є на частину дисциплін, по групі помічників машиністів були відсутні плани з рухомого складу, техніки безпеки. По групі оглядачів вагонів – плани відсутні з російської мови і МПВО. Наявні плани складені абияк, зокрема з політграмоти заповнені олівцем, різнотипні. Це свідчить про відсутність

достатнього контролю за роботою навчальної частини з боку начальника школи тов. Марченко А. І. (рукою дописано: і повне упущення з боку завуча... далі нерозбірливо)».

Методичну допомогу навчальним закладам МШС надавали *дорожні педагогічні кабінети*, які заодно перевіряли стан навчального процесу в різних навчальних закладах, що підлягали контролю з боку Міністерства шляхів сполучення. Так, у 1953 році було перевірено викладання кількох предметів у навчальних закладах Південно-Західної залізниці [1]. Відзначалося, що в залізничних школах Південно-Західної залізниці в 1953 році навчалися 15558 дітей; на відмінно завершили навчальний рік 3997 учнів.[9, 3]. У двобуквений період навчання вчителі особливу увагу звертали на виховання необхідних норм поведінки, на виховання уваги. Учителі вчили дітей слухати, для чого багато читали їм художньої літератури, привчали переказувати почуте, поступово привчали дітей до спостережень, що сприяло розвиткові розмірковувань. Всі перші класи були обладнані настільними розрізними азбуками. Зверталась особлива увага на індивідуальну роботу з дітьми, опитували більше слабких дітей, підтягували їх до інших. У другому півріччі, як свідчать матеріали перевірки, основна увага була звернена на поліпшення техніки читання, на смисловий аналіз тексту, розвиток усного й письмового мовлення дітей, виховання навичок усвідомленого читання, збагачення дитячого лексикону. Велика увага приділялася збагаченню словника учнів, для чого їм давалися завдання самостійно добирати слова, у яких вивчалися чи вже були вивчені ті чи інші букви. На уроках читання велика увага приділялася розвиткові усного мовлення. Діти вели роботу не тільки в класі за картинкою, але їм давалося завдання додому – скласти зв’язну розповідь за картинкою. Наприкінці навчального року багато вчителів практикували складання учнями маленьких творів, тим самим привчаючи дітей до самостійної письмової роботи.

Дорожніми педагогічними кабінетами при залізницях аналізувалося впродовж навчального року викладання фактично всіх навчальних предметів у навчальних закладах залізниць. Проте на підставі переглянутих архівних справ констатується, що аналізу вивчення учнями української мови і літератури у звіті за весь рік не було подано. Натомість широко викладено аналіз методичного забезпечення і стану викладання учням російської мови: «використовуючи матеріал роману Л. Толстого «Воскресенье», вчителька школи № 2 тов. Народицька Н. Г. образно й емоційно показала учням, як у руках експлуататорських класів євангельська ідея Христа, атрибут релігійного культу – розп’яття – використовувалися для одурманення народних мас, виховання їх у дусі покори й смирення, як релігія, в’язниці і публічні будинки стали ланками одного ланцюга капіталістичного рабства. Складний, повний суперечностей, пошуків смислу життя шлях А. Болконського і П. Безухова,

завдяки вмілому використанню тексту роману, послужив прекрасним матеріалом для атеїстичної роботи багатьом і багатьом учителям».

На підставі викладеного вище можемо констатувати, що на етапі більшовизації та етапі створення мережі навчальних закладів Міністерства шляхів сполучення існувала серйозна нестача як навчально-методичного, так і матеріально-технічного забезпечення цих навчальних закладів. Ситуація докорінно змінилася в повоєнний час (на етапі технологізації), коли в усіх навчальних закладах були створені методичні ради з відповідними методичними комісіями, які здійснювали організацію й контроль навчально-методичного забезпечення у школах, училищах і технікумах Міністерства шляхів сполучення. Крім того, навчальні заклади МШС поповнилися значною кількістю обладнання та приладів – як виготовлених власноруч, так і переданих залізницями.

Аналіз архівних матеріалів та інших історичних джерел свідчить, що Головне управління навчальними закладами Міністерства шляхів сполучення та його відповідні підрозділи на місцях проводили систематичні перевірки стану викладання навчальних дисциплін, їх методичного забезпечення й матеріально-технічного оснащення кабінетів. Кабінетна система навчання на етапі технологізації стала домінувальною, що дозволило активно наповнювати кабінети приладами, моделями, плакатами, методичними посібниками.

Велике значення в навчально-методичному забезпеченні навчального процесу в закладах освіти МШС, як свідчить аналіз історичних матеріалів, мали бібліотеки різного рівня – як ті, що існували безпосередньо в навчальних закладах, так і дорожні технічні бібліотеки з відповідними лінійними відділеннями. Вони вирішували проблему фактичної нестачі належної кількості навчальної та науково-популярної літератури у школах, училищах і технікумах Міністерства шляхів сполучення. Крім того, бібліотеки виконували функцію ідеологізації навчального процесу, що забезпечувалася достатньою кількістю книг В. Леніна, Й. Сталіна, К. Маркса й обов’язковістю ознайомлення учнів із їхніми творами.

Висновок. Аналіз архівних матеріалів та інших історичних джерел засвідчив, що Головне управління навчальними закладами Міністерства шляхів сполучення та його відповідні підрозділи на місцях проводили систематичні перевірки стану викладання навчальних дисциплін, їх методичного забезпечення та матеріально-технічного оснащення кабінетів. Кабінетна система навчання на етапі технологізації стала домінувальною, що дозволило активно наповнювати кабінети приладами, моделями, плакатами, методичними посібниками.

ЛІТЕРАТУРА

1. Акт от 20 декабря 1953 года проверки состояния учебно-методической работы Киевского строительного техникума железнодорожного транспорта // ЦДАВОВУ. – Ф. Р.-4924. – оп. 19. – спр. 107. – 22 арк., арк. 12.

2. Акт от 25 декабря 1954 года проверки работы Жмеринской технической школы // ЦДАВОВУ. – Ф. Р04924. – оп. 19. – спр. 117. – 31 арк., арк. 5–6.

3. Вітвицька С. С. Педагогіка вищої школи : підручник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури / С. С. Вітвицька. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 384 с.

4. Заглядимов Д. П. Организация движения на железнодорожном транспорте : учебник для техникумов / Д. П. Заглядимов, А. П. Петров, Е. С. Сергеев. – 4-е изд. – М. : Транспорт, 1964. – 543 с.

5. Ларин В. К. Подготовка специалистов среднего звена и квалифицированных рабочих для железнодорожного транспорта России в XIX–XX вв. / Виктор Константинович Ларин : дисс. канд. пед. н. : 13.00.01 – общая педагогика. – Курск, 1998. – 233 с., с. 139.

6. Отчет о работе Киевской технической школы Юго-Западной ЖД за 1946 год // ЦДАВОВУ. – Ф. Р – 4924. – оп. 19. – спр. 31. – 33 арк., арк. 27–28, 29.

7. Полонский В. М. Инновации в образовании : (методол. анализ) / В. М. Полонский // Инновации в образовании. – 2007. – № 2. – С. 4–14.

8. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования. От деятельности к личности / С. Д. Смирнов. – М. : Академия, 2003. – 304 с.

9. Справка о развитии народного образования на ЮЗжд на 1959–1965 гг. // ЦДАВОВУ. – Ф. Р-4924. – оп.19. – спр.169. – 6 арк., арк. 3.

10. Фалина И. Н. Методические принципы реализации учебного курса в формате смешанного обучения / И. Н. Фалина, М. Н. Мохова // Вестник Московского университета. Серия 20, Педагогическое образование. – 2005. – № 2. – С. 9–37.

11. Шендрик И. Г. Образовательное пространство субъекта и его проектирование / И. Г. Шендрик. – М. : АПКиПРО, 2003. – 452 с.

REFERENCES

1. Akt ot 20 dekabria 1953 hoda proverki sostoianiia uchebno-metodicheskoi raboty Kievskoho stroitelnoho tekhnikuma zheleznodorozhnoho transporta [The act of December 20, 1953 inspection of the educational work of the Kiev railway transport building technical school].

2. Akt ot 25 dekabria 1954 hoda proverki raboty Zhmerinskoi tekhnicheskoi shkoly [The act of 25 December, 1954 on work validation of Zhmerinsky technical school].

3. Vitvytska, S. S. (2006). *Pedahohika vyshchoi shkoly: pidruchnyk za modulno-reitynhovoiu systemoiu navchannia dlia studentiv mahistratury [Higher school pedagogy: textbook by module-rating system of training for graduate students]*. K.: Tsentr navchalnoi literatury.

4. Zahliadymov, D. P., Petrov, A. P., Serheev, E. S. (1964). *Orhanizatsiia dvizheniia na zheleznodorozhnom transporte: uchebnik dlia tekhnikumov [Organisation of traffic on railway transport: the textbook for technical schools]*. M.: Transport.

5. Larin, V. K. (1998). *Podhotovka spetsialistov sredneho zvena i kvalifitsirovannykh rabochikh dlia zheleznodorozhnoho transporta Rossii v XIX–XX vv. [Training mid-level specialists and skilled workers for the railway transport of Russia in the XIX–XX centuries]* (PhD thesis). Kursk.

6. Otchet o rabote Kievskoi tekhnicheskoi shkoly Yuho-Zapadnoi ZhD za 1946 hod [Report on the work of Kyiv technical school of the South-Western railway, 1946].

7. Polonskii, V. M. (2007).nInnovatsii v obrazovanii: (metodol. analiz) [Innovations in education: (methodol. analysis)]. *Innovatsii v obrazovanii, 2*, 4–14.

8. Smirnov, S. D. (2003). *Pedahohika i psikholohiia vyssheho obrazovaniia. Ot deiatelnosti k lichnosti [Pedagogy and psychology of higher education. From activity to the personality]*. M.: Akademyia.

9. Spravka o razvitii narodnoho obrazovaniia na YuZZhD na 1959–1965 hh. [Reference to the development of public education in South Western railway for 1959-1965].

10. Falina, Y. N., Mokhova, M. N. (2005). Metodicheskie printsipy realizatsii uchebnoho kursa v formate smeshannoho obucheniia [Methodological principles of realization of the training course in blended learning format]. *Vestnik Moskovskoho universiteta. Seriia 20, Pedahohicheskoe obrazovanie, 2*, 9–37.

11. Shendryk, Y. H. (2003). *Obrazovatelnoe prostranstvo subiekta i eho proektirovanie [Educational space of the subject and its design]*. M.: APKiPRO.

РЕЗЮМЕ

Скляренко И. Научно- методическое и техническое обеспечение учебного процесса в учреждениях Министерства путей сообщения в Украине в 1920-60 годах XX века.

В статье представлено и доказано, что на этапе большевизации и этапе создания сети учебных заведений Министерства путей сообщения была серьезная нехватка как учебно-методического, так и материально-технического обеспечения этих учебных заведений. Ситуация коренным образом изменилась в послевоенное время (на этапе технологизации), когда во всех учебных заведениях были созданы методические советы с соответствующими методическими комиссиями, которые осуществляли организацию и контроль учебно-методического обеспечения в школах, училищах и техникумах Министерства путей сообщения. Главное управление учебными заведениями Министерства путей сообщения и его соответствующие подразделения на местах проводили систематические проверки состояния преподавания учебных дисциплин, их методического обеспечения и материально-технического оснащения кабинетов. Кабинетная система обучения на этапе технологизации стала доминирующей, что позволило активно наполнять кабинеты приборами, моделями, плакатами, методическими пособиями.

Ключевые слова: *планы-конспекты уроков, тематический рабочий план, методические советы, структура методической работы, дорожные педагогические кабинеты, материально-техническое оснащение кабинетов, систематические проверки состояния преподавания учебных дисциплин, кабинетная система.*

SUMMARY

Sklyarenko I. Scientific-methodological and technical support of educational process in establishments of the Ministry of Railways in 1920-60 in Ukraine in the XX century.

As the scientific literature on the issue of the development and implementation of educational-methodological and scientific-methodological support of the educational process of the establishments of various types and levels, advanced training and methodological support is developed in accordance with the existing State standards and contains a number of materials required for successful mastery by the pupils and students of relevant content of education or training.

Therefore, in the article it is presented and proved that at the stage of Bolshevisation and the stage of creating the Ministry of Railways network of education institutions has been a serious lack of educational-methodological and logistical support of these institutions. The situation changed dramatically in the post-war period (at technologizing) when in all education institutions had been established with the relevant methodological advice methodological

commission, which carried out the organization and supervision of training and methodological support in schools, colleges and technical schools of the Ministry of Railways. General Directorate of education institutions of the Ministry of Railways and its respective field offices carried out a systematic check of the status of the teaching of academic disciplines and their methodological maintenance and material and technical equipment rooms.

Of great importance in the educational-methodological support of educational process in education institutions of the MRs, as evidenced by the analysis of historical materials, were the libraries of different levels – those that existed directly in the educational and road technical library with the relevant line departments. They solved the problem of factual lack of adequate number of educational and popular scientific literature in schools, colleges and technical schools of the Ministry of Railways.

Cabinet system of education at the stage of technologizing became dominant, which allowed active devices to fill rooms, models, posters, manuals. Showing scientific, methodological and technical support of the educational process in establishments of the Ministry of Railways in Ukraine in 1920-60 years of the twentieth century. The content and features of training and methodological support for the training of railways in Ukraine are characterized.

Key words: *lesson plans, notes, thematic work plan, methodological council structure, methodological work, travel pedagogical cabinets, logistics equipment cabinets, systematic inspection of teaching subjects, cabinet system.*

УДК 37: 372+374

Ірина Трубавіна
Харківський національний педагогічний
університет імені Г.С.Сковороди

БАТЬКІВСЬКА ПРОСВІТА У СУЧАСНИХ ДИТЯЧИХ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ

Стаття уточнює сутність сучасної батьківської просвіти в дитячих дошкільних навчальних закладах, показує її актуальність. Методологією дослідження є родиноцентричний, проблемно-орієнтований, діяльнісний, аксіологічний, особистісно-орієнтований підходи. Результатами дослідження є визначення батьківської просвіти в сучасному ДДНЗ, розкриття її змісту, рівнів здійснення, етапів роботи, технології і форм реалізації, суб'єктів роботи і форм організації їх взаємодії між собою. Практичним значенням статті є зміст і технології просвіти. Висновками є необхідність оновлення її змісту та реалізації на основі комплексно-цільової програми. Перспективами дослідження є підготовка фахівців ДДНЗ до роботи в нових змістових, організаційних умовах.

Ключові слова*: батьківська просвіта, первинний соціальний досвід дитини, права дитини, права батьків, комплексно-цільова програма, мультидисциплінарна команда фахівців, форми батьківської просвіти, рівні батьківської просвіти, етапи батьківської просвіти.*

Постановка проблеми. Ураховуючи те, що саме батьки несуть відповідальність за свою дитину, її виховання й розвиток, реалізацію і захист її прав, то постає питання про просвіту батьків у дитячих дошкільних навчальних закладах. Особливо гостро це питання постає перед батьками з числа ВПО, які стикаються з труднощами формування первинного соціального досвіду дитини перш за все в умовах військового конфлікту.

Соціальний досвід дитини визначається як слід, що залишає у свідомості, душі та поведінці дитини на початковому етапі онтогенезу, як практика проживання різних соціальних ситуацій. Соціальний досвід дитини – це не те, що вона знає та пам'ятає, тому що прочитала, вивчила, а те, що вона пережила, і цей досвід постійно визначає її дії та вчинки [1, 6]. Трирічна дитина в дитячому садочку сьогодні плаче не від Бабая, а від того, що вона боїться Путіна, він прийде і все забере – це реальний случай з практики ДДНЗ. Дитина все бачить, відчуває, навіть не розуміючи складні життєві умови сьогодення, і реагує на них по-своєму, формуючи свій алгоритм дій, динамічний стереотип. Оволодіти соціальним досвідом для дошкільняти – не лише засвоїти певні соціальні норми, правила, зразки, а мати готовність реалізовувати їх у реальному житті, у реальних стосунках: розв'язувати складні ситуації, домовлятися між собою, ініціювати чи підкорятися, уміти перемагати та програвати тощо [1, 6]. До того ж діти, які багато вже чого страшного бачили і відчули – у зоні військового конфлікту, АТО, з сімей у СЖО – вимагають особливої роботи з боку педагогічного колективу ДДНЗ, зокрема в аспекті батьківської просвіти щодо спільних зусиль із сім'єю у формуванні цього досвіду в контексті єдиного суспільного й родинного виховання.

Аналіз актуальних досліджень. Програми батьківської просвіти існують у багатьох країнах світу. Вони є обов'язковими чи добровільними, формальними, неформальними, інформальними, державними, недержавними, муніципальними, платними й безкоштовними, але їх зміст зводиться, в основному, до допомоги у вихованні дітей, догляду за ними, розвитку батьківської компетентності, усвідомленого батьківства (Франція, Велика Британія, Україна, Туреччина, Мексика). Лише окремі програми для батьків стосуються прав дитини в родині – так, це Індія за підтримки ЮНІСЕФ щодо протидії дитячій праці і захисту права дітей на освіту, Україна – щодо прав дітей у прийомних сім'ях і ДБСТ [7]. Проблема батьківської просвіти пов'язана в контексті громадянської освіти з реалізацією прав дитини, допомогою батькам у їх реалізації, оскільки тільки вони можуть представляти законно інтереси своєї дитини, вони повинні знати права батьків щодо своєї дитини в родині, своїх можливостей у їх захисті. Окремо можна виділити необхідність формування батьківської компетентності – як любити дитину, як її виховувати, як за нею доглядати[8]. У цьому контексті батьківська просвіта є актуальним завданням дитячих дошкільних навчальних закладів, які щоденно відвідує дитина, а педагоги постійно мають зв'язки з батьками, спілкуються з ними в інтересах дитини і перші можуть професійно помітити проблеми з дитиною.

Як свідчать дослідження з проблеми, батьківська просвіта розглядалась як материнська просвіта (Й. Песталоцці), батьківські гуртки в Російській імперії, батьківська просвіта (Дж. Локк, Ж.-Ж Руссо), як державне завдання

країн, що розвиваються, педагогам щодо всіх батьків (Мексика, Туреччина), як індивідуальна робота з батьками соціальних служб шкіл (Велика Британія, Франція), як робота на радіо й видання літератури для батьків щодо виховання дітей (А. Макаренко, В. Сухомлинський, Б. Спок), як поради батькам щодо виховання хлопчиків і дівчат (Б. та О. Нікітіни, Ірина Ханхасаєва, Дж. Грей, К. Кволс), спілкування з дітьми (Ю. Гіппенрейтер, М. Дені, Н. Манеліс), як любити дітей (Я. Корчак, Г. Чепмен, Р. Кэмпбелл, Ж. Ледлофф), доглядати за ними й берегти їх здоров'я (Є. Комаровський), як робота соціальних служб, НДО – материнські школи, школи молодих батьків, батьківські клуби, центри реабілітації для дітей з особливими потребами (Г. Лактіонова, І. Звєрєва, Р. Кравченко, І. Трубавіна та ін.). Окреме місце посідає робота з батьками-трудовими мігрантами – щодо прийняття рішення батьками про від'їзд на роботу, спілкування на відстані й возз'єднання сім'ї при поверненні батьків додому (І. Звєрєва, К. Левченко, І. Трубавіна та ін.), з батьками щодо виховання особливої дитини (Р. Кравченко, О. Клопота), з опікунськими, прийомними сім'ями, ДБСТ, дитячими селищами – щодо виховання нерідних дітей (І. Пєша, Н. Комарова, Л. Харченко). Існують і дослідження щодо роботи школи з сім'ями учнів (О. Колесникова, Н. Островська та ін.). Але всі ці дослідження не акцентують увагу на батьківській просвіті, дитячому дошкільному навчальному закладі та його можливостях у цьому питанні, вони стосуються окремих прав дитини та її проблем у вихованні, навчанні, розвитку й соціалізації, відсутня обґрунтована система батьківської просвіти в аспекті прав дитини і прав батьків щодо своєї дитини. Як показує оглядовий аналіз тематик батьківських зборів, які проводять класні керівники ДДНЗ, немає системи у виборі тем, їх наступності, вони обираються з огляду на поточні й типові вікові проблеми розвитку дитини і у зв'язку з екстремальними подіями. Разом із цим відзначаємо присутність у сучасних ДДНЗ різних областей України дітей із сімей з числа ВПО, з зони АТО, які опинились у складних життєвих обставинах, живуть у них тривалий час, коли батьки переживають свої проблеми, які пов'язані з адаптацією до нових умов життя, примирення з тим, що сталося, що значною мірою відбивається на дітях, їх поведінці, первинному соціальному досвіді, емоційно-вольовій сфері тощо. Проблеми цих сімей значною мірою розв'язують адміністративні й соціальні послуги, державна підтримка, але особистісні проблеми та проблеми стосунків у сім'ї на цьому фоні залишаються нерозв'язаними, оскільки соціальні послуги надаються на умовах добровільності прийняття послуг. Організація взаємодії батьків із педагогами, соціальними педагогами, психологами в ДДНЗ в інтересах дитини, перш за все, батьківська просвіта, може значною мірою сприяти також соціальній адаптації, реабілітації цих дітей у нових умовах життя, формуванню в них позитивного первинного соціального досвіду. Така взаємодія є завданням ДДНЗ. Вона повинна ґрунтуватися на різних наукових

підходах, які зумовлюють відбір її змісту, технологій, методів і форм проведення. Тому постає питання про зміст і завдання батьківської просвіти, її рівні, форми й методи в дитячому дошкільному навчальному закладі, зокрема з дітьми з числа ВПО. Їх визначення і стало **метою статті.**

Методами дослідження є теоретичний аналіз літератури з проблеми, узагальнення існуючого досвіду з проблеми, узагальнення, виділення головного.

Виклад основного матеріалу. Розробка змісту, форм і методів батьківської просвіти в ДДНЗ вимагає визначитися з теоретичними основами її здійснення. Теоретичними основами роботи є наукові підходи, які дозволяють виробити обґрунтований напрям роботи на основі певного погляду на вирішення проблеми. Відбір підходів ми здійснювали, виходячи з інтересів, потреб, прав дитини, призначення ДДНЗ у суспільстві, прав та обов'язків батьків щодо дітей, функцій родини в суспільстві. Так, розроблений нами [8] родиноцентричний підхід зумовлює виділення прав дитини, прав і обов'язків батьків як орієнтиру в просвітній роботі працівників ДДНЗ. Він також полягає в тому, що робота з сім'єю має бути спрямованою на створення умов (через надання освітніх і соціальних послуг) для реалізації прав дитини в сім'ї та права батьків на виховання своєї дитини. Проблемно-орієнтований підхід потрібен для виокремлення рівнів просвіти і проблем розвитку дітей, реалізації їх прав, роботи з окремими категоріям дітей. Важливими є діяльнісний, особистіно-орієнтований, аксіологічний підходи для розуміння ролі батьків у вихованні дітей і реалізації їх прав, показу зразків реалізації цих прав у щоденній практиці родини, формування відповідальності батьків за виховання дітей, батьківської компетентності. Провідним стрижнем взаємодії ДДНЗ та батьків є інтереси й потреби дитини та навчання створенню батьками умов для реалізації прав дітей і задоволення потреб дітей [9]. Тому сучасна батьківська просвіта – проблема багатоаспектна. Вона педагогічна в контексті виховання дітей, соціально-педагогічна в аспекті захисту їх прав і створення для цього найкращих умов через педагогізацію родини, психологічна щодо формування батьківських почуттів, батьківства, відчуття родини, правова – в контексті відповідальності батьків за виховання й розвиток дітей, соціальна в аспекті сім'ї як основного фактору первинної соціалізації дитини, медико-соціальна – в контексті догляду за дитиною і реалізації її права на здоров'я тощо. Якщо розглянемо просвіту в контексті дітей із числа ВПО, то вона повинна бути спрямованою на подолання комплексу проблем дітей із цієї категорії. Отже, проблему мають розв'язувати у взаємодії фахівці різних сфер діяльності в конкретному ДДНЗ кожен у своєму напрямі, але у взаємодії між собою в інтересах прав дитини. Таким чином, всі педагогічні та медичні працівники, керівники навчальних закладів у межах своїх

обов'язків і фаху, виходячи з положень про функціональні обов'язки, можуть здійснювати батьківську просвіту в мультидисциплінарній команді за спільним погодженим планом та програмою. Необхідно наголошувати на тому, як права дитини і батьків, батьківську відповідальність за дитину реалізує надана інформація. Тобто треба як розповідати про те, як виховувати дитину, так і наголошувати на тому, що це – обов'язок батьків – гарно виховати дитину, їх відповідальність за неї, а також їх гордість і радість за дитину, що це право дитини – мати найкращі умови для виховання й розвитку в родині, на сімейне виховання і догляд. Отже, треба поєднувати інформацію про права і відповідальність батьків за дитину, права дитини з тим, як їх реалізувати в сім'ї й захищати в суспільстві. Таким чином, постає питання про необхідність організації й розробки змісту батьківської просвіти в дитячих дошкільних навчальних закладах, ураховуючи особливості дітей із ВПО та інших категорій сімей у СЖО. Тобто така робота повинна бути єдиною в напрямі типових проблем дітей і різною за категоріями сімей у СЖО, дітей із особливими потребами. Зазначимо, що якщо керівництво ДДНЗ має тільки здійснювати зв'язки з батьківським активом, то вихователі, соціальні педагоги, медичні працівники і психологи повинні мати постійні зв'язки з батьками всіх вихованців – кожен у своєму аспекті. При цьому психологи і соціальні педагоги повинні мати зв'язки з тими дітьми, які мають проблеми в соціалізації, проводити діагностику й корекцію з ними та їх сім'ями. Отже, можемо говорити про різні рівні батьківської просвіти, у залежності від проблем дитини. Виходячи зі сказаного, можемо визначити батьківську просвіту в сучасному дошкільному навчальному закладі як цілеспрямовану, керовану систему заходів його працівників – педагогічних, медичних, адміністрації закладу з батьками учнів в інтересах успішного навчання, виховання, соціалізації й розвитку дитини, створення соціальних і педагогічних умов для найповнішої реалізації її прав у сім'ї та суспільстві, виконання батьками своїх обов'язків щодо дитини через просвіту батьків.

Викладене дозволяє говорити про:

1.Необхідність виділення цієї проблеми як проблеми всіх ДДНЗ, яка може бути розв'язаною через комплексно-цільову програму ДДНЗ з проблеми формування первинного соціального досвіду дітей та батьківської просвіти у вигляді систематичної програми на базі ДДНЗ з урахуванням віку дитини. КЦП дає змогу поєднувати зусилля й можливості вихователів, психолога, медичного працівника, соціального педагога, адміністрації, залучити юриста – з визначенням відповідальних за напрямами змісту та етапами роботи з розв'язання проблеми, узгодженням терміну і форми роботи.

2. Змістом КЦП повинні бути такі напрями: формування первинного досвіду дитини у взаємодії сім'ї та дошкільного закладу, медичні аспекти дог-

ляду за дитиною, психологічні аспекти виховання дитини, виховання й розвиток дитини, проблеми соціалізації дитини, правові аспекти виховання й догляду за дитиною, проблеми формування первинного пізнавального і соціального досвіду в дітей різних категорій, зокрема з числа ВПО та з зони АТО.

А. Батьківська просвіта в КЦП включає різні рівні її змісту – в залежності від проблем дитини в реалізації її прав і проблем її розвитку й соціалізації. Це можуть бути проблеми розвитку дітей – типові для всіх дітей у певному віці щодо реалізації прав і соціалізації, а можуть бути проблеми певних груп і прошарків населення, окремих дітей, причиною чого є різні нетипові причини. Тому батьківська просвіта за змістом є рівневою і являє собою піраміду – первинна, вторинна, третинна просвіта, що обумовлено проблемами батьків у розвиткові й соціалізації, навчанні і вихованні їх дітей. Основа піраміди – типові проблеми розвитку, первинна просвіта, а далі як у піраміді: вторинна батьківська просвіта щодо окремих груп дітей, які є групами ризику, третинна просвіта – щодо окремих дітей із нетиповими проблемами, зокрема дітей із числа ВПО, з зони АТО. Первинна просвіта батьків здійснюється як широка інформаційна робота про права дитини, відповідальність батьків за неї, створення умов для реалізації прав дитини, типові проблеми розвитку й соціалізації дитини, про установи і організації, які сприяють реалізації прав дітей. Вторинна просвіта стосується дітей із проблемних сімей або сімей у СЖО і попередження можливих нетипових проблем розвитку конкретної дитини, створенні умов для її успішного виховання й розвитку, реалізації нею своїх прав у родині і суспільстві, можливі способи з боку держави й суспільства щодо допомоги сім'ї в цьому. Третинна просвіта здійснюється з батьками дітей, які вже мають проблеми соціалізації, розвитку, виховання, реалізації прав дітей для недопущення погіршення стану дітей і відновлення їх морального, емоційного, соціального, фізичного благополуччя.

Б. Ураховуючи структуру первинного соціального досвіду дитини, у КЦП повинні бути передбаченими також заходи, спрямовані на формування компонентів соціальної досвідченості дошкільників, про які повинні знати батьки і брати в них участь: соціально-когнітивний – через формування знань про соціальні ролі й усвідомлення власної соціальної ролі; знань про норми і правила соціальної взаємодії; емоційно-ціннісний – через формування інтересу до довкілля та самого себе, адекватних реакцій на емоції оточення, умінь відчувати та вербалізувати власний емоційний стан; соціально-комунікативний, який передбачає формування вмінь адекватно й доречно спілкуватися в різних соціальних ситуаціях (висловлювати свої думки, наміри, бажання, прохання), усвідомлення етичних норм спілкування; уміння орієнтуватися в ситуації спілкування; діяльнісно-поведінковий через формування соціальної активності, навичок рольового функціонування; навичок соціальної взаємодії з дітьми та дорослими [1, 8].

В. Спочатку змісту цій просвіти треба навчити самих працівників ДДНЗ.

3. Формами роботи з батьками можуть бути такі: батьківські гуртки, школи, клуби, тренінги, круглі столи, батьківські конференції, обмін досвідом; батьківські збори; індивідуальна робота (консультації, поради батькам, відвідання сім'ї); бібліотечка для батьків, виставка літератури, сайт із переліком літератури для допомоги у вихованні й розвиткові дітей; зустрічі з фахівцями (лікарями, педагогами, психологами, соціальними педагогами); спільні свята, розваги, сімейні спортивні змагання, конкурси (типу «Родовід моєї сім'ї»); фотовиставки, фотоконкурси; підготовка батьків до проживання спільно з дітьми тематичного дня, який розпочався ще в ДДНЗ і продовжився вдома тощо [2; 3; 4; 5; 6; 7; 8].

Відзначимо, що треба при роботі з дітьми з числа ВПО для формування їх соціального досвіду враховувати структуру цього досвіду: повинні бути реалізованими відповідно до його компонентів – орієнтувально-діагностичного, мотиваційно-поведінкового, соціально-зорієнтованого – етапи його формування, кожний із яких підсилює новоутворення попереднього і орієнтований на взаємодію педагогів, дітей і батьків [1, 9]. Мета орієнтувально-діагностичного етапу полягає в налагодженні стосунків дошкільного закладу з різними соціальними установами громади; складанні картотеки сімей вихованців і потенційних вихованців для уточнення стратегії й тактики спрямованої роботи з батьками; залученні батьків до самодослідження ними батьківської позиції, стилю виховання; плануванні й розгортанні спільних для батьків та дітей проектів. Мотиваційно-поведінковий етап передбачає вже активізацію взаємин батьків і педагогів дошкільного закладу, пробудження в батьків відповідальності за якість родинного виховання, залучення батьків до різних форм спільного з дітьми дозвілля. Метою третього, соціально-зорієнтованого, етапу є пробудження в дітей і підтримка в батьків інтересу до соціуму та суспільної культури, розширення їхніх уявлень про суспільне довкілля, допомога в осмисленні свого місця і місця своєї родини в широкому соціумі, розширення кола соціальних уявлень, формування соціальної досвідченості дітей, що ґрунтувалися на спільній їх участі разом із дорослими в різних заходах (акціях, святах, праці, родинних розвагах) [1, 9].

На основі викладеного можна зробити **висновки** про те, що потрібна система батьківської просвіти в ДДНЗ, яка ґрунтуватиметься на родиноцентричному, діяльнісному, проблемно-орієнтованому, особистісно-орієнтованому, аксіологічному підходах, своїм змістом матиме реалізацію прав дітей у сім'ї й суспільстві, відповідальність батьків за дітей, проблеми реалізації прав дитини, шляхи їх подолання батьківською компетентністю, здійснюватиметься як система за КЦП в мультидисциплінарній команді фахівців, передбачає різнорівневу

діяльність – первинну, вторинну, третинну просвіту батьків, яка розрізняється за змістом, суб'єктами, методами, формами, кількістю залучених фахівців, ураховує різні категорії сімей у СЖО, різні проблеми дітей. Але все це потребує спеціальної підготовки педагогічних працівників до такої роботи, що і є перспективою подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алєко О. А. Формування первинного соціального досвіду дитини у процесі взаємодії суспільного і родинного виховання : автореферат дис. на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спец. 13.00.05 – соціальна педагогіка / Алєко Оксана Анатоліївна. Слов'янськ : ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». – 2016. – 20 с.

2. Вайнола Р. Х. Словник-довідник для соціальних працівників та соціальних педагогів / [Р. Х. Вайнола, З. Г. Зайцева, І. М. Трубавіна та ін.] ; за ред. А. Й. Капської, І. М. Пінчук, С. В. Толстоухової. – К. : ДЦССМ, 2000. – 260 с. – авт. : С. 11, 13, 22, 24, 31, 32, 33, 53, 54, 65, 85, 86, 120–123, 155, 157, 176, 180–182, 199, 226, 228, 232, 236.

3. Ворончихина Л. Ю. Родительское просвещение как условие подготовки детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе / Л. Ю. Ворончихина // Социальная сеть работников образования. – Режим доступа : http://nsportal.ru/detskiy-sad/materialy-dlya-roditeley/2012/06/12/roditelskoe-prosveshchenie-kak-uslovie-podgotovki

4. Лучшие региональные практики родительського просвещения. – Режим доступа : http://nra-russia.ru/glavnaya/roditelskoe-prosveshhenie/luchshie-regionalnye-praktiki-roditelskogo-prosveshcheniya/

5.Петренко П. П. Педагогическое просвещение родителей в отечественной системе образования в послевоенные годы : теория и практика : дис канд. пед. наук по спец. : 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования / Петренко Петр Петрович. – Пятигорск : ПГПУ. – 2006. – 198 с.

6. Родительская академия. Психолого-педагогическое просвещение родителей. Родительское собрание «Построение психологического контакта между ребёнком и родителем». Режим доступа : http://vashpsixolog.ru/working-with-parents/50-appensata/2045-roditelskaya-akademiya-psixologo-pedagogicheskoe-prosveshhenie-roditelej?start=2

7. Трубавіна І. М. Зміст та форми просвітницької роботи з батьками : науково-методичні матеріал] / Ірина Миколаївна Трубавіна. – К. : УДЦССМ, 2000. – 86 с.

8. Трубавіна І. М. Соціально-педагогічна робота з сім'єю в Україні : теорія і методика : монографія / Ірина Миколаївна Трубавіна. – Х. : Нове слово, 2007. – 395 с.

9. Trubavina I. N. On the Ways of Parent Education / Irina Nikolaevna Trubavina // European integration through education : traditions the present and the future. – Lublin : Maria Curie-Sklodowska universiti press, 2004. – P. 515–522.

REFERENCES

1. Aleko, O. A. (2016). *Formuvannia pervynnoho sotsialnoho dosvidu dytyny u protsesi vzaiemodii suspilnoho i rodynnoho vykhovannia [The formation of primary social experience of the child in the process of interaction of public and family education]* (PhD thesis). Sloviansk: DVNZ «Donbaskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet».

2. Vainola, R. Kh., Zaitseva, Z. H., Trubavina, I. M. (2000). *Slovnyk-dovidnyk dlia sotsialnykh pratsivnykiv ta sotsialnykh pedahohiv [Dictionary of social workers and social pedagogues]*. K.: DTsSSM.

3. Voronchikhina, L. Yu. Roditelskoe prosveshchenie kak uslovie podhotovki detei starsheho doshkolnoho vozrasta k obucheniiu v shkole [Parent education as a condition of training of senior preschool age children to school]. *Sotsialnaia set rabotnikov obrazovaniia*. Retrieved from http://nsportal.ru/detskiy-sad/materialy-dlya-roditeley/2012/06/12/roditelskoe-prosveshchenie-kak-uslovie-podgotovki

4. *Luchshie rehionalnye praktiki roditelskoho prosveshcheniia [Best regional practices for parent education]*. Retrieved from http://nra-russia.ru/glavnaya/roditelskoe-prosveshhenie/luchshie-regionalnye-praktiki-roditelskogo-prosveshcheniya/

5. Petrenko, P. P. (2006). *Pedahohicheskoe prosveshchenie roditelei v otechestvennoi sisteme obrazovaniia v poslevoennye hody: teoriia i praktika [Parent education in the domestic education system in the postwar years: theory and practice]* (PhD thesis). Piatihorsk: PHPU.

6. *Roditelskaia akademiia. Psikholoho-pedahohicheskoe prosveshchenie roditelei. Roditelskoe sobranie "Postroenie psikholohicheskoho kontakta mezhdu rebienkom u rodytelem" [The Parent Academy. Psycho-pedagogical education of parents. Parent meeting "The formation of a psychological contact between the child and the parent"]*. Retrieved from http://vashpsixolog.ru/working-with-parents/50-appensata/2045-roditelskaya-akademiya-psixologo-pedagogicheskoe-prosveshhenie-roditelej?start=2

7. Trubavina, I. M. (2000). *Zmist ta formy prosvitnytskoi roboty z batkamy [The content and forms of educational work with parents]*. K.: UDTsSSM.

8. Trubavina, I. M. (2007). *Sotsialno-pedahohichna robota z simieiu v Ukraini: teoriia i metodyka [Socio-pedagogical work with family in Ukraine: theory and methods]*. Kh.: Nove slovo.

9. Trubavina, I. N. (2004). On the Ways of Parent Education. *European integration through education: traditions the present and the future* (pp. 515–522). Lublin: Maria Curie-Sklodowska universiti press.

РЕЗЮМЕ

Трубавина И. Родительское просвещение в современных детских дошкольных учебных заведениях Украины.

Статья уточняет сущность современного родительского просвещения в детских дошкольных учебных заведениях, показывает ее актуальность. Методологией исследования является семейноноцентрический, проблемно-ориентированный, деятельностный, аксиологический, личностно-ориентированный подходы. Результатами исследования являются определение сущности родительского просвещения в современном ДДУЗ, раскрытие их содержания, уровней осуществления, этапов работы, технологии и форм реализации, субъектов работы и форм организации их взаимодействия между собой. Практическим значением статьи является содержание и технологии просвещения. Выводами есть необходимость обновления его содержания и реализации на основе комплексно-целевой программы. Перспективой исследования является подготовка специалистов ДДУЗ к работе в новых содержательных, организационных условиях.

***Ключевые слова**: родительское просвещение, первичный социальный опыт ребенка, права ребенка, права родителей, комплексно-целевая программа, мультидисциплинарная команда специалистов, формы родительского просвещения, уровни родительского просвещения, этапы родительского просвещения*.

SUMMARY

Trubavina I. Education of parents in modern kindergartens of Ukraine.

The article clarifies the essence of the modern parent education in pre-school education, shows its relevance in the new socio-political conditions. Methodology of the study are family-centered, problem-oriented, activity, axiological, personality-centered

approaches. In the article the following research methods are used: theoretical analysis, synthesis, generalization, allocation of principal.

The results of the study allowed to determine the nature of parental education in the modern kindergartens. The author also revealed the content of parents education, taking into account the primary social experience of the child, rights of the child, rights of the parents, child-rearing responsibilities. The first level of the grounded parental education – primary, secondary, tertiary, which take into account the age, the typical problems of children and the problem of different categories of children and their special needs. The article reveals the stages of work on parental education in kindergartens (approximately diagnostic, motivational and behavioral, social-oriented). Modern technologies and forms of realization of parental education are characterized. The author identified the subjects of work on parental education in kindergarten (doctors, psychologists, educators, social workers and others). Also the author summarized the forms of interaction between the subjects themselves. For the first time the necessity of interaction between parental education entities through complex target program is proved. The practical value of the article is justified on the basis of theoretical analysis of the works of scientists, content and parental education technology in the modern kindergarten.

In conclusion the need to update the content of parental education in kindergarten and implementing it on the basis of complex target program is substantiated. Implementation of the quality parent education is possible through the interaction of a multidisciplinary team of kindergarten professionals (doctors, psychologists, social workers, teachers). The perspective of the study is to train professionals to work in the kindergartens in new conditions.

***Key words**: parental education, primary social experience of the child, child's rights, rights of parents, complex target program, multidisciplinary team of specialists, forms of parental education, levels of parental education, parental education stages.*

УДК 37.015.31:7+159.955]:316.77

Алина Шевцова
Сумской государственный университет
Ольга Конек
Сумской государственный университет

ЛОГИЧЕСКОЕ И ЭСТЕТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО СОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ

В статье анализируются формы работы по развитию эстетического (образного) мышления в дошкольном и школьном образовании, указываются основные направления работы, способствующей развитию художественного мышления школьников в процессе преподавания русского языка. Определяются объем и содержание понятия «художественное восприятие» как основы эстетического (образного) и логического мышления. Раскрывается актуальность проблемы разработки системы заданий, способствующих развитию художественного сознания личности, заданий с целевой установкой проследить рождение художественного образа на основе анализа текстовых средств.

***Ключевые слова:** логическое мышление, эстетическое мышление, художественное сознание, мыслительные способности, художественное восприятие, опознание, категоризация, трансформация, функциональный анализ текстовых средств.*

Постановка проблемы. Одной из серьезнейших проблем, с которыми сталкивается современная школа, является формирование у учащихся умений ориентироваться во все увеличивающемся и усложняющемся потоке информации. Эта проблема на практике замыкается на умениях извлечь и осмыслить тот необходимый минимум информации, который необходим для дальнейшего развития и становления личности. Такие умения могут быть сформированы, на наш взгляд, в результате сознательного и целенаправленного педагогического воздействия на содержание и характер протекания мыслительных процессов личности, развитие как логического, так и эстетического (образного) мышления.

Анализ актуальных исследований. Современные методики преподавания различных учебных дисциплин сориентированы в основном на развитие и совершенствование логических основ мыслительной деятельности ученика. С одной стороны, такая направленность вполне оправдана, т.к. процессы анализа, синтеза, идентификации, обобщения изучаемых явлений составляют основу познавательной деятельности человека. Вместе с тем именно в процессе развития художественного (эстетического) сознания формируются принципы и основания творческой личности, обеспечивающие гармоничное развитие как эмоциональной, так и познавательной сферы (единство оснований чувственного, когнитивного и деятельностного аспектов личности) [6]. Другими словами, уделяя внимание развитию рациональных основ мыслительной деятельности, не следует забывать, что художественное (эстетическое) мышление, по мнению современных психологов и философов, представляет собой высшую форму познания. Следовательно, развитие логического мышления есть лишь составная часть развития общеинтеллектуальных мыслительных способностей личности и гармоническое развитие невозможно без объединения логического и эстетического начал. Большая ответственность в решении данной проблемы ложится на плечи филологов, преподавателей дисциплин гуманитарного цикла, призванных восполнить пробелы в подготовке школьников к эстетическому (художественному) восприятию мира, которое в современной науке определяется как основа эстетического (образного) и логического мышления.

Как показал анализ методической литературы, развитию художественного мышления в целом и эстетического в частности в психолого-педагогических и методических исследованиях уделяется мало внимания. Мнение о важности и необходимости работы над образными выражениями в школьном возрасте высказывалось в исследованиях Н. Ф. Бунакова, Н. А. Щербаковой, Н. С. Рождественского, М. Р. Львова и др. В методике развития речи рассматривались отдельные вопросы, связанные с обучением школьников использованию метафор в устной и письменной речи. В. А. Добромыслов, М. А. Рыбникова, Л. П. Федоренко,

Т. М. Пахнова отмечали важность работы с выразительными средствами в процессе преподавания русского языка в школе. Однако проблема разработки системы упражнений, способствующих развитию художественного сознания личности, остается актуальной.

Цель статьи – проанализировать предлагаемые формы работы по развитию эстетического (образного) мышления в дошкольном и школьном воспитании и наметить основные направления работы, способствующие развитию художественного сознания, на занятиях по русскому языку.

Изложение основного материала. Уточним вначале, что же следует понимать под эстетическим (или художественным) восприятием действительности?

Обратившись к различным словарям и справочникам, обнаружим, что психологи выделяют следующие составляющие процесса восприятия [1, 2]:

1) опознание – процесс, в основе которого лежит сопоставление воспринимаемого объекта с уже имеющимся опытом восприятия этого же объекта;

2) категоризация – восприятие объекта не как единичного предмета или явления, а как представителя некоторого обобщенного класса, типа. Причем на объект при этом переносятся особенности и характерные признаки всего данного класса или типа;

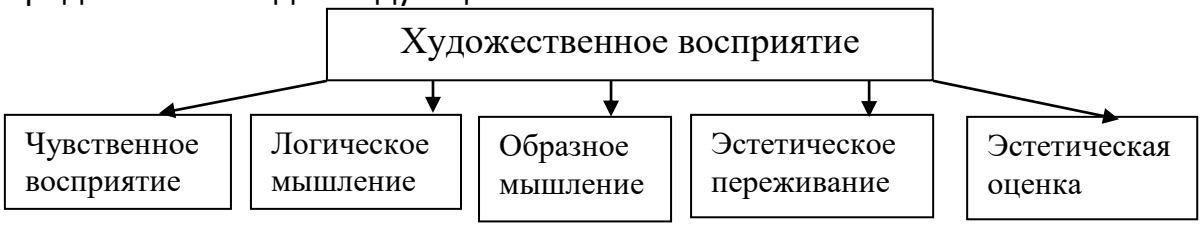
3) трансформация – изменение представления об объекте в соответствии с конкретными целями и задачами воспринимающего (мысленное включение объекта восприятия в новые для него связи и отношения с другими предметами или явлениями действительности).

Первые два компонента процесса восприятия предполагают определенный уровень развития логического мышления человека. В основе процесса опознания лежат операции наблюдения, выделения признака, идентификации и др. Процесс категоризации предполагает умения обобщения и классификации воспринимаемых объектов. Третий же компонент связан с умениями устанавливать нестандартные связи между предметами и явлениями действительности, требует высокого уровня развития образного мышления, легкости ассоциирования, творческого воображения. Все указанные умения могут быть сформированы в процессе развития способностей к художественному восприятию мира.

«Восприятие художественное» – особый вид восприятия, возникающий в процессе общения человека с произведениями искусства (музыки, живописи, литературы) – определяется в литературе как вид эстетической деятельности, специфической особенностью которого является то, что, с одной стороны, оно направлено на чувственно-созерцаемый предмет, а с другой – как бы отрывается от него и уходит с помощью воображения в образно-смысловую, духовную сферу. Отмечается также, что художественное восприятие, основываясь на

чувственной степени познания, не ограничивается этим, а включает также образное и логическое мышление. Кроме того, оно носит глубоко личностный характер, сопровождаясь формированием эстетических оценок и чувств [3].

Структуру художественного восприятия, таким образом, можно представить в виде следующей схемы:



Анализ данной схемы показывает, что формирование готовностей к художественному восприятию мира должно стать главной задачей школьного образования, поскольку предполагает развитие всех сторон личности: эмоционально-чувственной, логической, эстетической, творчески-критической.

Следует отметить, что уже в дошкольном возрасте у детей формируются первые навыки художественного освоения мира. Процесс этот отличается достаточной цельностью и гармоничностью. Анализ методической литературы по дошкольному воспитанию показывает, что на занятиях по развитию речи в детском саду у ребенка формируются определенные готовности к логическому анализу как признаков вещей формирующего мира, так и текстов как способов закрепления знаний о мире. Этому способствуют задания типа: сравни предметы (по какому-нибудь признаку), определи последовательность расположения картинок, найди лишнее, распредели по темам и т.п. [4, 9].

Значительное место в развитии мыслительных готовностей детей-дошкольников занимает работа с понятийным содержанием слова, дети получают понятие о слове как средстве передачи знаний о мире (слове-сообщении), учатся выделять существенные признаки, положенные в основу наименований, получают начальные сведения о способах связи слов в тексте. Для формирования указанных умений используются задания типа: узнай по описанию, определи название предмета по названию его составных частей, подбери название действия к названию предмета и, наоборот, расскажи по опорным словам и др. [8].

Огромное место занимает в дошкольном воспитании и работа по развитию художественного образного мышления детей. Обращение к миру фольклора (миру пословиц, поговорок, загадок, сказок) формируют у детей готовности видеть в слове средство передачи цвета, вкуса, объема, воспринимать и осмысливать звуковой рисунок текста, переносные значения слов, готовность к восприятию смыслового и ассоциативного обыгрывания в словах и т.п. [4, 9].

Таким образом, уже в дошкольном возрасте у ребенка начинают формироваться такие мыслительные способности, как наблюдение, сравнение, выделение признака, замена одного понятия другим, идентификация, творческое воображение, ассоциативность мышления и др.

Как же эти способности поддерживаются и развиваются в школе?

Развитие способностей к эстетическому восприятию школьников происходит в основном при изучении произведений художественной литературы. Проанализируем, насколько соответствует содержание и характер изучаемых произведений, а также система заданий, предлагаемых к этим произведениям, решению проблемы развития и совершенствования умений художественного восприятия. В качестве примера для анализа возьмем учебник «Литературное чтение. Русский язык» для учащихся 3 класса [7].

Все тексты художественных произведений, предлагаемых учащимся для изучения, можно условно разделить на две основные группы:

1) произведения, в которых преобладает фактуальная информация, т.е. информация о событиях, различных поступках людей и т.п. К таким произведениям мы относим, например, рассказы о школьной жизни;

2) произведения, в которых преобладает эстетическая информация.

В тематическом отношении – это тексты, сгруппированные в основном в разделах «На родной земле», «Уж небо осенью дышало», «Зимушка-зима», «Весна-красавица». В жанровом отношении это как поэтические, так и прозаические произведения. Поэтические произведения представлены, как правило, пейзажной лирикой, прозаические – рассказами и сказками о различных явлениях природы.

Анализ заданий к первой группе произведений показывает, что они направлены, в первую очередь, на развитие и совершенствование умений логического анализа. Большинство из них представляют собой группу вопросов, раскрывающих логику развития сюжета и предлагающих пересказ основных событий, описанных в тексте (см., например, задания к рассказу по В. Драгунскому «Надо иметь чувство юмора» и рассказу В. Сухомлинского «Осенний клен»), или пересказ, осложненный требованием дать оценку пересказываемым фактам (например, задания к рассказу Н. Сладкова «Суд над декабрем»). Довольно часто оценка дана уже в самом вопросе-задании, а ученик должен найти только подтверждение этой оценке. Другими словами, ученик оказывается в роли пассивного созерцателя, усваивающего готовые истины.

Задания ко второй группе произведений должны быть направлены (исходя из характера осваиваемой информации) на развитие образного мышления учащихся, их языковой и художественной зоркости. По видам деятельности учащихся можно выделить следующие типы заданий к произведениям этой группы.

1. Задания, актуализирующие жизненный опыт учащихся.

2. Устное словесное рисование.

3. Функциональный анализ лексических единиц, используемых в художественных текстах (единичный характер).

4. Выразительное чтение.

С точки зрения характера протекания мыслительных процессов, сопровождающих выполнение этих заданий, следует отметить, что эти задания имеют репродуктивный характер, предполагают лишь воспроизведение содержания художественного текста без его глубокого осмысления. От ученика требуется прочитать и пересказать, прочитать выразительно, перечитать, вспомнить и рассказать.

В заданиях этого типа отсутствует процессуальность, приглашение к соразмышлению (сотворчеству). Учащимся предлагаются или готовые истины, или констатация тех или иных фактов. Задания не требуют анализа развития, движения авторской мысли. Ученик – все в той же позиции пассивного наблюдателя, воспринимающего лишь поверхностную информацию.

Задания же, требующие внимания к движению смысла в тексте, анализа дополнительных смысловых и эмоциональных оттенков, приобретаемых словом в тексте, к сожалению, единичны. Лишь задания, предполагающие функциональный анализ текстовых средств, основываются на таких мыслительных операциях, как сопоставление, идентификация и т.п. Наиболее употребляемыми при этом являются формулировки типа: «С чем автор сравнивает ..?», «Какое сравнение тебе понравилось?», «Какие слова, выражения говорят о ..?», «Найди слово, похожее на слово…». Однако в общем количестве заданий они занимают незначительное место.

Рассмотрим, например, задание к рассказу Л. Н. Толстого «Какая бывает роса на траве». Авторы учебника предлагают учащимся ответить на вопрос: «О каких алмазах говорит писатель?». И далее – задание на развитие наблюдательности и воображения как составляющих образного восприятия мира: «Постарайся летом увидеть их».

Это задание предполагает ответ типа: «Алмазы – это капельки росы, которые можно увидеть солнечным утром в лесу, на полях, в траве». Оно совершенно не содержит установки на развитие умений мыслить образами, вербально создавать их, используя богатые выразительные возможности слова, умений видеть целостную картину мира.

Ответ на поставленный вопрос не требует особых мыслительных усилий, анализа средств, найденных автором для художественного описания. В задании нет самого главного – вопросов *как* и *почему*?:

– Как автор сумел нарисовать такую яркую и точную картину, чтобы мы смогли реально увидеть маленькие светлые шарики, переливающиеся на солнце, катающиеся на бархатных листочках травы?

– Почему капельки росы сравниваются именно с маленькими шариками?

– Почему автор говорит, что они «переливаются», а не «горят», не «искрятся», не «сверкают»?

– Почему шарики «катаются», а не «скользят»?

– Какой образ создает выражение «бархатные листочки»? И т.п.

Другими словами, в задании нет установки на осмысление – обнаружение движения авторской мысли, нет установки проследить, как рождается художественный образ на основе анализа текстовых средств.

На это задание можно взглянуть и с другой стороны: с точки зрения тех готовностей, которые можно развивать с его помощью при условии конкретизации приемов его выполнения.

На наш взгляд, задания к подобным текстам должны содержать установку на замедленное чтение. Так, чтобы рассказать, как выглядит трава и капельки росы ранним солнечным утром, нужно выявить все образные средства, использованные писателем, подумать, почему именно они выбраны, «увидеть» картину в цвете, объеме, движении (возможно, на основе анализа лексики, использованной писателем). Кроме того, нужно уметь «почувствовать» ситуацию, поставить себя на место автора текста и увидеть утро его глазами, понять его чувства (автор провоцирует эту способность, используя конструкции определенно-личных предложений со сказуемым-глаголом во 2 л. ед.ч.).

Анализ текстовых средств должен непременно завершаться пересказом, но обязательно с целевой установкой – пересказать так, чтобы слушатели смогли «увидеть» картину солнечного утра. Такое задание предполагает предварительный анализ текста, развитие рефлексивного сознания, умение поставить перед собой ряд вопросов, ответы на которые и составят основу пересказа. Например:

– Что должны увидеть слушатели?

(Какими выглядят трава и капельки росы на ней ранним солнечным утром? Как изменяется природа, когда первые солнечные лучи касаются деревьев, кустов, травы? Какие оттенки цвета появляются в лесу; что изменяется, кроме цветовой гаммы? Какими словами лучше описать эти картины? И т.п.).

– Какие слова я должен найти, чтобы передать теплоту солнечного света, богатство красок, свои чувства? Какие сравнения можно использовать, какие эпитеты?

– Где я уже встречал описание рассвета? Как там была описана природа? Что из этих описаний я могу взять для себя? И т.д.

Для закрепления приобретенных навыков анализа и использования выразительных средств речи как дополнительных можно было бы

предложить задание написать сочинение-миниатюру, близкое по тематике к анализируемому произведению (например, «Рассвет в лесу» и т.п.).

Выводы и перспективы дальнейших научных исследований. Обобщая сказанное, можно отметить, что, несмотря на определенные недостатки в характере и системе заданий, преемственность в решении проблемы развития способностей к художественному восприятию между дошкольным и начальным школьным образованием все же сохраняется. Однако в среднем звене такая работа встречается лишь эпизодически и совершенно утрачивается в старшем звене, где на первый план выдвигается социологический анализ текста.

Такое состояние школьного филологического образования не может не вызывать тревогу еще и потому, что готовность к художественному восприятию, художественному образному мышлению рассматривается в современной психологии и философии как высшая форма познания, позволяющая человеку создавать не только созерцательно-эстетический образ мира, но и выйти за пределы стереотипного, одноплоскостного мышления, как форма познания, формирующая философско-эстетическую картину мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. Восприятие [Электронный ресурс] / В. А. Лекторский // Новая философская энциклопедия : в 4 т. / пред. науч.-ред. совета В. С. Степин. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Мысль, 2010. – Режим доступа :
http://iph.ras.ru/elib/0663.html.

2. Восприятие [Электронный ресурс] // Головин С. Ю. Словарь практического психолога / С. Ю. Головин. – Минск : Харвест, 1998. – Режим доступа :
http://lawbooks.news/psihologiya_888_890/vospriyatie-45004.html.

3. Восприятие эстетическое [Электронный ресурс] // Краткий словарь по эстетике. – Режим доступа : http://esthetiks.ru/vospriyatie-esteticheskoe.html.

4. Гридина Т. А. Языковая игра в детской речи / Т. А. Гридина // Русский язык в школе. – 1993. – № 4. – С. 61–65.

5. Козловская М. А. Проблема формирования художественного восприятия у учащихся 5–6 классов общеобразовательной школы в психолого-педагогической теории и практике [Электронный ресурс] / М. А. Козловская // Фундаментальные исследования. – 2011. – № 12-2. – С. 311–316. – Режим доступа :
http://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=29079.

6. Криницына А. В. Психолого-педагогические принципы и основания развития художественного мышления в младшем школьном возрасте [Электронный ресурс] / А. В. Криницына. – Режим доступа :
http://www.art-education.ru/electronic-journal/psihologo-pedagogicheskie-principy-i-osnovaniya-razvitiya-hudozhestvennogo.

7. Лапшина И. Н. Литературное чтение. Русский язык. 3 класс : учеб. для общеобразоват. учеб. заведений с обучением на русском языке / И. Н. Лапшина, Т. Д. Попова. – К. : Видавничий дім «Освіта», 2013. – 192 с.

8. Развитие речи детей дошкольного возраста / под ред. Ф. А. Сохина, М. М. Поддьякова. – М. : Просвещение, 1984. – 223 с.

9. Ушакова О. С. Речевое воспитание в дошкольном детстве : Развитие связной речи : дис. … доктора пед. н. : 13.00.06 / О. С. Ушакова. – М., 1996. – 364 с.

REFERENCES

1. Lektorskii, V. A. (2010). Vospriiatie [Perception]. In V. S. Stepin (Eds.), *Novaia filosofskaia entsiklopediia: v 4 t.* M.: Mysl. Retrieved from http://iph.ras.ru/elib/0663.html.

2. Holovyn, S. Yu. (1998). Vospriiatie [Perception]. In S. Yu. Holovyn (Ed.), *Slovar prakticheskoho psikholoha*. Minsk: Kharvest. Retrieved from http://lawbooks.news/psihologiya_888_890/vospriyatie-45004.html.

3. Vospriiatie esteticheskoe [Aesthetic perception]. *Kratkyi slovar po estetike*. Retrieved from http://esthetiks.ru/vospriyatie-esteticheskoe.html.

4. Hridina, T. A. (1993). Yazykovaia ihra v detskoi rechi. *Russkii yazyk v shkole, 4*, 61–65.

5. Kozlovskaia, M. A. (2011). Problema formirovaniia khudozhestvennoho vospriiatiia u uchashchikhsia 5–6 klassov obshcheobrazovatelnoi shkoly v psikholoho-pedahohicheskoi teorii i praktike [The problem of formation of art perception in students of 5–6 classes of the secondary school in psychological and pedagogical theory and practice]. *Fundamentalnye issledovaniia, 12-2*, 311–316. Retrieved from http://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=29079.

6. Krinitsyna, A. V. *Psikholoho-pedahohicheskie printsipy i osnovanyia razvitiia khudozhestvennoho myshlenyia v mladshem shkolnom vozraste [Psychological-pedagogical principles and the foundations of development of artistic thinking in the early school age].* Retrieved from http://www.art-education.ru/electronic-journal/psihologo-pedagogicheskie-principy-i-osnovaniya-razvitiya-hudozhestvennogo.

7. Lapshyna, Y. N., Popova T. D. (2013). *Literaturnoe chtenie. Russkii yazik. 3 klass [Literary reading. Russian language. 3 Grade]*. K.: Vydavnychyi dim «Osvita».

8. Sokhina, F. A., Poddiakova, M. M. (1984). *Razvitie rechi detei doshkolnoho vozrasta [The development of preschool children's speech]*. M.: Prosveshchenie.

9. Ushakova, O. S. (1996). *Rechevoe vospitanie v doshkolnom detstve: Razvitie sviaznoi rechy [Speech education in preschool childhood: the development of coherent speech]* (DSc Thesis). M.

РЕЗЮМЕ

Шевцова А., Коньок О. Логічне і естетичне мислення як основа розвитку художньої свідомості особистості.

У статті аналізуються форми роботи з розвитку естетичного (образного) мислення в дошкільній і шкільній освіті, окреслюються основні напрями роботи, що сприяє розвиткові художнього мислення школярів у процесі викладання російської мови. Визначаються обсяг і зміст поняття «художнє сприйняття» як основи естетичного (образного) і логічного мислення. Розкривається актуальність проблеми розроблення системи завдань, що сприяють розвиткові художньої свідомості особистості, завдань із цільовою установкою простежити народження художнього образу на основі аналізу текстових засобів.

***Ключові слова**: логічне мислення, естетичне мислення, художня свідомість, розумові здібності, художнє сприйняття, розпізнавання, категоризація, трансформація, функціональний аналіз текстових засобів.*

SUMMARY

Shevtsova A., Konyok O. Logical and Aesthetic Thinking as the Basis for the Development of a Person's Artistic Consciousness.

In the paper we analyze the forms of work on the development of the aesthetic (figurative) thinking in preschool and school education. It is notable that the modern methods of

teaching different disciplines are oriented mostly towards the development and improvement of the logical foundations of mental activity of the student, while, according to modern psychologists and philosophers, the highest form of knowledge is an artistic (aesthetic) thinking.

Firstly, we define the meaning and the scope of the notion of «artistic perception», propose its content-structural diagram, and focus on the fact that the formation of readiness for the artistic perception of the world should be the main task of school education, as it involves the development of all the aspects of the personality: emotional and sensual, logical, aesthetic, creative and critical.

Secondly, basing on the analysis of methodological literature on preschool education, we show that during the development of preschool children's mental readiness, the work with the conceptual content of the word, on the one hand, and, the work on the development of art (figurative) thinking, on the other hand, are both important. It helps to preserve continuity in dealing with the development of abilities of the artistic perception between preschool and primary school. At the same time, we observe episodic nature of work aimed at the development of artistic consciousness in the middle and elder stage.

Thirdly, we show the relevance of the problems of development of system of tasks that contribute to the development of individual's artistic consciousness; tasks that involve functional analysis of artistic declamation; tasks on comprehension; the ones that require the analysis of the author's thoughts development; tasks that contain questions of how? and why?; the ones with orientation on slow reading; the ones with orientation to trace the birth of the artistic image by analyzing the text means aimed at the development of a reflexive consciousness of the person.

In conclusion we emphasize that commitment to the artistic perception allows a person to create not only a contemplative aesthetic image of the world, but also to go beyond the stereotypical, one-dimensional thinking, to promote the formation of philosophical and aesthetic view of the world.

***Key words**: logical thinking, aesthetic thinking, artistic consciousness, thinking abilities, artistic perception, recognition, categorization, transformation, functional analysis of the text facilities.*

УДК 372.851

Олександр Школьний
Національний педагогічний
університет імені М. П.Драгоманова,
ORCID ID 0000-0002-3131-1915
Юрій Захарійченко
Національний університет «Києво-Могилянська академія»,
ORCID ID 0000-0001-7436-3435

МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО СТВОРЕННЯ ЯКІСНИХ ТЕСТОВИХ ЗАВДАНЬ З МАТЕМАТИКИ

У роботі розглянуто всі основні форми тестових завдань, які наразі використовуються в Україні для проведення загальнодержавних стандартизованих оцінювань навчальних досягнень з математики учнів старшої школи. Проаналізовано сутність поняття «якісне тестове завдання» і на основі цього аналізу та авторського досвіду подано схему визначення якості тестового завдання з математики. Застосування наведеної схеми проілюстровано на прикладах конкретних тестових завданнях з математики різних форм.

Ключові слова: *загальнодержавне стандартизоване оцінювання, навчальні досягнення з математики, учні старшої школи, державна підсумкова атестація, зовнішнє незалежне оцінювання*.

Постановка проблеми. На сьогоднішній день загальнодержавні стандартизовані тестування з математики – державна підсумкова атестація (ДПА) та зовнішнє незалежне оцінювання (ЗНО) – стали звичними для всіх учасників навчального процесу в Україні. Разом із тим, проблема належного методичного забезпечення як самих стандартизованих тестувань з математики, так і підготовки до них залишаються актуальною. Наразі тривають дискусії та експерименти як щодо способу організації та проведення ДПА та ЗНО, так і щодо розробки системи підготовки до них.

В умовах постійної зміни формату проведення стандартизованих оцінювань та нестачі належного методичного забезпечення до них у багатьох вчителів виникає природне бажання створити власне методичне забезпечення, але, на жаль, значна частина цих вчителів отримувала фахову освіту в ті часи, коли тестові технології перевірки якості навчальних досягнень учнів не входили до навчальних планів підготовки вчителів математики. Авторський досвід викладання на курсах підвищення кваліфікації вчителів математики показує, що створення якісних тестових завдань з математики є непростим завданням навіть для вчителів зі значним педагогічним досвідом, а саме вдалі тренувальні тестові завдання є основним засобом здійснення підготовки до стандартизованих тестувань і від їх якості суттєво залежить і процес цієї підготовки, і її результат.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема створення якісних тестових завдань для стандартизованих оцінювань з математики в Україні систематично розглядається у фахових науково-педагогічних виданнях. Активно працюють у цьому напрямі й постійно публікують результати своїх досліджень В. Г. Бевз, М. І. Бурда, Г. І. Білянін, О. Я. Біляніна, О. П. Вашуленко, О. І. Глобін, Л. П. Дворецька, О. В. Єргіна, О. С. Істер, А. Г. Мерзляк, Є. П. Нелін, В. Б. Полонський, В. К. Репета, О. М. Роганін, О. П. Томащук, М. С. Якір та інші.

Мета статті. Метою даної роботи є грунтовний аналіз сутності поняття «якісне тестове завдання» і розробка на основі цього аналізу та авторського досвіду методичних рекомендацій щодо створення якісних тестових завдань з математики різних форм.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети в роботі використано *теоретичні методи*: аналіз методичної літератури з досліджуваного питання та *емпіричні методи*: спостереження за навчальним процесом слухачів курсів підвищення кваліфікації вчителів математики та аналіз їхніх досягнень у сфері розробки тестових завдань з математики. У дослідженні також використано *комплекс методів наукового пізнання*: порівняльний аналіз для з'ясування різних поглядів на

проблему та визначення напрямів дослідження; систематизація та узагальнення для формулювання висновків і рекомендацій щодо вдосконалення методичного забезпечення загальнодержавних стандартизованих оцінювань навчальних досягнень з математики; узагальнення авторського педагогічного досвіду і спостережень.

Виклад основного матеріалу. *Тестові завдання та їх форми.* Найбільш поширеними у світовій практиці проведення тестувань з математики є такі форми тестових завдань:

- завдання з вибором однієї правильної відповіді з кількох альтернатив;
- завдання з вибором кількох правильних відповідей із кількох альтернатив;
- завдання з короткою відповіддю;
- завдання на встановлення логічних зв'язків між двома множинами об'єктів;
- завдання на встановлення правильної послідовності дій;
- завдання на достатність даних;
- завдання з повним поясненнням (із розгорнутою відповіддю).

Детальний аналіз тестових завдань усіх наведених форм [1] проведено в Україні під час ДПА та ЗНО наразі використовуються завдання з вибором однієї правильної відповіді (ключа) з кількох варіантів (альтернатив), завдання з короткою відповіддю, яка записується числом або числовим виразом, завдання на встановлення логічних зв'язків між двома множинами об'єктів (на відповідності) та завдання з повним поясненням. Саме на завданнях цих форм ми і зосередимо увагу.

Завдання з альтернативами. Традиційно такі завдання спрямовані на перевірку знання лише одного математичного факту або на перевірку сформованості лише одного конкретного вміння чи навички. Внаслідок цього, в більшості випадків, такі завдання не повинні бути складними, тобто їх розв'язання має містити не більше 2-3 логічних кроків, причому найбільш типові помилки, які виникають на кожному з цих логічних кроків, мають міститися в дистракторах (неправильних варіантах відповіді) до завдання. Якщо завдання з альтернативами складено добре, то вчитель за результатами його виконання завжди може з'ясувати, знає чи не знає учень той чи інший математичний факт, сформованою чи ні в нього є те чи інше вміння або навичка. Якщо ж завдання перевантажене великою кількістю логічних кроків, то кількість типових помилок зростає, розробнику важко вибрати з них найбільш поширені, а вчителю важко з'ясувати, чого саме не знає учень у випадку неправильної відповіді. Покажемо це на прикладі конкретного тестового завдання.

Завдання 1. Розв'яжіть нерівність $\log_{0,5} x > 2$.

А	Б	В	Г	Д
$(0,5^2;+\infty)$	$(2^{0,5};+\infty)$	$(0;2^{0,5})$	$(0;0,5^2)$	$(-\infty;0,5^2)$

У цьому завданні правильною відповіддю, очевидно, є альтернатива **Г**. Для розв'язання потрібно виконати три логічні кроки: 1) записати нерівність у вигляді $\log_{0,5} x > \log_{0,5}(0,5)^2$, використовуючи означення або властивості логарифмів; 2) використати властивість монотонності логарифмічної функції в залежності від значення основи логарифма; 3) врахувати область визначення логарифмічної функції. Дистрактори враховують наступні типові помилки: **А** виявляє тих учнів, які правильно виконують крок 1), але помиляються при виконанні кроку 2); **Б** виявляє тих, хто робить помилку під час виконання і кроку 1), і кроку 2); учні, які обрали дистрактор **В**, правильно виконують кроки 2) і 3), але роблять помилку при виконанні кроку 1); дистрактор **Д** виявляє тих, хто правильно виконує кроки 1) і 2), але робить помилку при виконанні кроку 3).

У завданні 1 всі дистрактори є робочими, тобто враховують типові помилки учнів. Вони дозволяють учителю робити висновки, на що саме варто звернути увагу учнів під час повторення та закріплення навчального матеріалу. Навіть невелике ускладення цього завдання (наприклад, розв'яжіть нерівність $\log_{0,5}(x-3) > 2$) веде до збільшення кількості логічних кроків і появи нових типових помилок, не всі з яких будуть включені в дистрактори. Це призведе до того, що вчителю стане важко зрозуміти, де саме помилився учень і чого саме він не знає чи не вміє.

Отже, загальним правилом для вдалого завдання з альтернативами є їх логічна простота, яка дає змогу розробнику підібрати робочі дистрактори, врахувавши всі найбільш типові учнівські помилки. Однак, із будь-якого правила є винятки. Наприклад, якщо стандартизований тест не містить завдань із повним поясненням або їх кількість обмежена, а відповідь до тестового завдання не можна подати десятковим дробом або цілим числом, то у формі завдання з альтернативами подають і більш складні за логічною будовою задачі.

Завдання з короткою відповіддю. Таку форму завдань найчастіше використовують для перевірки вміння розв'язувати багатокрокові, але типові приклади та задачі, а також для завдань із малою кількістю логічних кроків у випадку, коли підбір робочих дистракторів викликає труднощі. При цьому, чим більшу кількість логічних кроків містить завдання з короткою відповіддю, тим типовішим воно має бути. Ця рекомендація пояснюється тим, що вчитель не бачить розв'язання завдання, а отже, не може з'ясувати причину помилки за умови неправильної відповіді. Наведемо два приклади завдань цієї форми.

Завдання 2. Знайдіть $f'(-1)$, якщо $f(x)=\frac{x-1}{x^2+9}$.

Це завдання є багатокроковим, але досить типовим. Воно передбачає знання правила похідної частки і таблиці похідних, а також уміння перетворювати вирази зі змінними та знаходити значення функції в точці. Зрозуміло, що це завдання недоцільно було би формулювати у вигляді завдань із альтернативами, оскільки підбір робочих дистракторів до нього був би утруднений через велику кількість логічних кроків. Вимога запису відповіді до завдання у вигляді десяткового дробу або цілого числа (в завданні 3 ця вимога виконана, бо правильною відповіддю є **0,06**), взагалі кажучи, не є обов'язковою і застосовується лише під час машинної обробки бланків тестування.

Завдання на відповідності. Завдання цієї форми використовуються здебільшого для здійснення ширшого «покриття» під час перевірки знань та вмінь учнів, які стосуються деякого тематичного блоку. Іншими словами, кілька однотипних завдань із альтернативами, що стосуються однієї теми курсу математики, замінюються одним завданням на встановлення відповідностей. В українському тесті ЗНО з математики в завданнях цієї форми потрібно кожному з пунктів, позначених цифрами 1, 2, 3, 4, поставити у відповідність лише один із пунктів, позначених літерами А, Б, В, Г і Д, причому кожна з літер може використовуватися не більш, ніж один раз. Наведемо приклад такого завдання.

Завдання 3. Установіть відповідність між функціями (1-4) та їх областями визначення (А-Д).

Функції	*Області визначення*
1 $y=\frac{4}{x}$	**А** $(-\infty;+\infty)$
2 $y=\sqrt[4]{x}$	**Б** $[-1;1]$
3 $y=\log_4 x$	**В** $(0;+\infty)$
4 $y=\sin(4x)$	**Г** $[0;+\infty)$
	Д $(-\infty;0)\cup(0;+\infty)$

Відповіддю до цього завдання, очевидно, є наступні логічні пари: **1–Д**, **2–Г**, **3–В**, **4–А**. Це завдання дозволяє перевірити знання областей визначення функцій різних класів, при цьому замість чотирьох однотипних простих завдань із альтернативами було використане лише одне тестове завдання на відповідності.

Завдання з повним поясненням. Завдання цієї форми є найбільш поширеними в навчальному процесі, оскільки вони дають можливість вчителю отримувати повну інформацію стосовно того, що знає і вміє учень, які навички і компетентності в нього вже сформовано, а які ще потребують подальшої роботи по їх формуванню. Однак, у стандартизованих тестах ДПА та ЗНО завдання з розгорнутою відповіддю мають певні особливості, головною з яких є необхідність оцінювання всіх способів розв'язання за

приблизно рівноцінними схемами. Для забезпечення цього доволі часто автори тестових завдань із повним поясненням «підштовхують» учнів до авторського способу розв'язання, спрощуючи таким чином оцінювання такого завдання. Наведемо приклад.

Завдання 4. Задано рівняння $9^x - 4\cdot 6^x + a\cdot 4^x = 0.$ а) Розв'яжіть рівняння при *a* = 3. б) Знайдіть усі значення параметра *a*, при яких задане рівняння має *два різні* дійсні корені.

Розв'яжемо це завдання. При *a* = 3 маємо рівняння $9^x - 4\cdot 6^x + 3\cdot 4^x = 0.$ Поділимо ліву і праву частину рівняння на 4^x. Оскільки $4^x > 0$ при всіх $x \in R$, то отримаємо рівносильне рівняння $\left(\frac{3}{2}\right)^{2x} - 4\cdot\left(\frac{3}{2}\right)^{x} + 3 = 0$. Позначивши $\left(\frac{3}{2}\right)^{x} = t$, отримуємо квадратне рівняння $t^2 - 4t + 3 = 0$. За теоремою Вієта $t_1 = 1$, $t_2 = 3$. Повернувшись до заміни, отримуємо, що $x_1 = 0$, а $x_2 = \log_{1,5} 3$. б) Після ділення обох частин рівняння на 4^x отримаємо рівносильне рівняння $\left(\frac{3}{2}\right)^{2x} - 4\cdot\left(\frac{3}{2}\right)^{x} + a = 0$. Позначивши $\left(\frac{3}{2}\right)^{x} = t$, отримуємо квадратне рівняння $t^2 - 4t + a = 0$. Воно матиме два різні дійсні корені за умови $D = 16 - 4a > 0$, тобто при всіх $a < 4$. Однак, для того, щоб початкове рівняння також мало два різні дійсні корені, потрібно, щоб обидва корені квадратного рівняння були додатними. Оскільки за теоремою Ф.Вієта $t_1 + t_2 = 4 > 0$, то для забезпечення додатності обох коренів досить, щоб $t_1 \cdot t_2 = a > 0$. Отже, в підсумку маємо, що початкове рівняння матиме два різні додатні корені при всіх $a \in (0;4)$.

Схема оцінювання до завдання 4 є наступною: за правильне зведення рівняння з пункту а) до квадратного шляхом ділення і заміни учень отримує 1 бал; за правильну остаточну відповідь до пункту а) учень отримує ще 1 бал; за отримання умови $a < 4$ для завдання з пункту б) учень отримує ще 1 бал; за отримання остаточної правильної відповіді до пункту б) учень отримує ще 1 бал. Таким чином, за повне і правильне розв'язання завдання учень може отримати 4 бали.

У наведеному завданні реалізована схема явних підказок способу розв'язування. Після своєрідного тренування в знаходженні способу розв'язування рівняння для конкретного значення параметра учневі пропонується дослідницьке завдання стосовно множини значень цього параметра, яке базується на знанні властивостей квадратного тричлена. Учень може спробувати спочатку розв'язувати одразу рівняння з параметром, але досить швидко помітить, що завдання з пункту а) не є частковим випадком завдання з пункту б) і, скоріш за все, повернеться до схеми, яку йому диктує умова завдання, чого ми, власне, й прагнули.

Що таке якісне тестове завдання? Поняття «якість» є складним і багатокомпонентним, існує багато різних підходів щодо його тлумачення. Ми будемо виходити з так званого *виробничого підходу* до розуміння поняття «якість»: певний об'єкт (матеріальний чи нематеріальний) вважається якісним, якщо він задовольняє певні визначені суспільством *стандарти якості*. Для завдань з математики їх якість визначається *метою*, з якою ці завдання застосовуються. Іншими словами, завдання з математики вважається якісним, якщо його застосування в навчальному процесі насправді дозволяє перевірити саме ті знання, вміння, навички (компетентності), які планується перевірити цим завданням.

Для тестових завдань з математики, які є частиною стандартизованих тестувань на кшталт ДПА та ЗНО, вводиться поняття *специфікацій* – характеристик тестового завдання, яким воно повинно задовольняти, щоб стати компонентом стандартизованого тесту. Основними специфікаціями завдань з математики для українських стандартизованих тестів є:

- складність (легке, оптимальне, складне);
- когнітивний рівень (знання і розуміння, застосування знань і вмінь у типових та змінених ситуаціях, застосування знань і вмінь у нових ситуаціях);
- орієнтовний час на виконання завдання (у хвилинах);
- пункт за тематичним класифікатором (для тесту ЗНО цей класифікатор затверджується Українським центром оцінювання якості освіти – УЦОЯО);
- пункт за класифікатором знань і умінь (для тесту ЗНО затверджується УЦОЯО).

Однак, якщо навіть тестове завдання з математики відповідає всім наведеним специфікаціям, то його ще зарано вважати якісним, оскільки невідомо, чи справді застосування цього завдання дозволить досягти тієї мети, яку переслідували автори, включаючи це завдання в тест. Найкраще перевірка відповідності тестового завдання його меті здійснюється шляхом розрахунку *психометричних характеристик* цього завдання після апробації на значущій вибірці. До основних психометричних характеристик тестового завдання з математики відносять:

- статистичну складність (відсоток тих, хто справився з цим завданням від усіх учасників тестування);
- коефіцієнт кореляції з тестом (показує, наскільки успішність виконання конкретного тестового завдання пов'язана з успішністю виконання всього тесту);
- коефіцієнт дискримінації (показує, наскільки сильно відрізняється успішність виконання конкретного тестового завдання учнів, які добре справилися з тестом, від учнів, які погано справилися з тестом).

Для тестових завдань із альтернативами також розраховують відсоток учнів, які обирають кожну з альтернатив, що дозволяє визначити,

які з дистракторів насправді є робочими, а які варто замінити. Однак, апробацію тестових завдань можна провести далеко не завжди, наприклад, більшість учителів, підбираючи завдання для ДПА в класі, здебільшого не мають такої можливості. У цьому випадку оцінювання якості тестового завдання проводиться методом експерних оцінок.

Схема визначення якості тестового завдання. Оцінювання якості тестового завдання ми рекомендуємо проводити наступним чином.

1 етап. *Аналіз коректності умови*. Умова завдання має бути лаконічною, зрозумілою (не допускати двозначних тлумачень) і математично коректною, тобто не містити внутрішніх логічних суперечностей і мати однозначну відповідь (при цьому способи отримання цієї відповіді, звичайно, можуть бути різними). Варто уникати в умові довгих речень і складних конструкцій зі зворотами. Якщо такі речення присутні, то краще замінити їх на кілька речень. При формулюванні вимоги завдання варто віддавати перевагу розповідним реченням перед питальними. Слова, на які автор хоче звернути особливу увагу варто виділити курсивом або великими літерами.

У завданнях із альтернативами до умови відносяться також і варіанти відповідей. Серед варіантів відповідей обов'язково має бути правильна відповідь (на жаль, таке трапляється далеко не завжди), а до кожної з неправильних відповідей (дистракторів) має вести ланцюжок хибних міркувань. Якщо важко зрозуміти, шляхом яких помилок учень може прийти до якогось дистрактора, то такий дистрактор слід вилучити і замінити на «робочий», тобто такий, який можна отримати в результаті помилкового міркування.

2 етап. *Аналіз відповідності формі*. Якщо до тестового завдання з альтернативами важко підібрати «робочі» дистрактори, то цілком можливо, що його краще сформулювати у вигляді завдання з короткою відповіддю. Навпаки, якщо до якогось із завдань із короткою відповіддю природним чином підбираються дистрактори, то його можна перевести у форму завдання з альтернативами. Для завдань із альтернативами слід перевіряти, чи не є вони надмірно багатокроковими і чи не виникає при їх розв'язанні занадто багато типових помилок. Якщо це дійсно так, то варто або спростити завдання, або перевести його у форму завдання з розгорнутою відповіддю. Те саме стосується завдань із короткою відповіддю: якщо вони є багатокроковими і досить нестандартними, то варто їх або спростити, або перевести у форму завдань із повним поясненням. Якщо завдання з розгорнутою відповіддю можна розв'язати кількома способами, то слід уважно слідкувати за еквівалентністю схем оцінювання цього завдання для кожного зі способів. У випадку, коли кількість логічних кроків для різних способів розв'язування завдання суттєво відрізняється, варто використати метод «підказок», тобто пропонувати учневі в умові досягати проміжних

результатів, які в підсумку приведуть до правильної відповіді, вказувати, які саме твердження потрібно обгрунтувати тощо. Якщо завдання з розгорнутою відповіддю є досить типовим, а міркування, потрібні для реалізації етапів розв'язання – занадто прості та очевидні, то, можливо, варто перевести таке завдання у форму з короткою відповіддю.

Для завдань на встановлення відповідностей слід перевіряти, чи не виділяється ніяким чином серед варіантів відповідей А, Б, В, Г, Д та, яка в підсумку *не* буде використана. Варто слідкувати, щоб завдання очевидним чином не розпадалося на два простіших завдання і щоб отримання принаймні перших двох (а ще краще трьох) правильних логічних пар не перетворювало отримання остаточної правильної відповіді у формальність.

3 етап. *Перевірка на можливість вгадування відповіді*. Термін «вгадування відповіді до тестового завдання з математики», вперше введений нами в роботі [2], ми не вважаємо дуже вдалим і остаточним, оскільки в окремих випадках так звані «методи вгадування», виокремлені нами вперше в тій самій роботі, доступні лише учням із оригінальним і нестандартним мисленням. Стандартний спосіб розв'язання тестового завдання не є самоціллю, іноді автори спеціально закладають у завдання можливість бути «вгаданим» з метою виявлення учнів із нестандартними здібностями. Найчастіше це відбувається під час навчального процесу та на етапі підготовки до тестування. Якщо така мета свідомо ставиться вчителем, то тестове завдання не можна вважати неякісним, оскільки воно має зовсім інше призначення – знайти і не втратити дітей із яскравим індивідуальним стилем мислення.

Нагадаємо [2], що під «угадуванням відповіді до тестового завдання з математики» ми розуміємо спосіб, який дозволяє *гарантовано* отримати правильну відповідь без демонстрації тих знань, умінь і навичок (компетентностей), які закладає в це завдання його автор. При цьому мова не йде про альтернативний спосіб розв'язання, оскільки більшість із «методів угадування» грунтуються на грубих недоречностях у самих тестових завданнях.

Нижче ми розглянемо приклади окремих тестових завдань, які можна «вгадати» одним із виділених нами методів (прямого перебору, оцінки, виявлення зайвих даних, «малюй і дивись» тощо – детальніше див. [1, с. 210-240] і [2]). При цьому всі наведені завдання є *реальними*, тобто взятими нами з діючих шкільних підручників з математики, посібників по підготовці до ЗНО, збірників завдань для ДПА тощо.

4 етап. *Перевірка на відповідність меті*. На цьому етапі ми задаємо собі природне запитання: «А що саме ми *хочемо* перевірити цим завданням?» Після відповіді на це запитання варто на основі проведеного після двох етапів аналізу дати відповідь на друге запитання: «А що *насправді* перевіряє це завдання?» Якщо відповіді на ці два запитання

повністю збігаються, то робимо висновок, що на основі методу експертних оцінок завдання можна вважати якісним. Якщо ж відповіді збігаються частково або зовсім не збігаються, то це означає, що тестове завдання потребує подальшого вдосконалення.

Приклади. Продемонструємо реалізацію наведеної схеми визначення якості тестових завдань на конкретних тестових завданнях різних форм.

Завдання 5. Для функції $f(x)=3x^2$ знайдіть первісну, графік якої проходить через точку $A(-1;2)$.

А	**Б**	**В**	**Г**
$F(x)=x^3$	$F(x)=x^3-3$	$F(x)=x^3-1$	$F(x)=x^3+3$

При аналізі коректності умови помічаємо, що функція $F(x)$ присутня лише в альтернативах і незрозуміло, чи саме вона має бути первісною для $f(x)$. Тому краще написати: «Для функції $f(x)=3x^2$ знайдіть первісну $F(x)$, графік якої проходить через точку $A(-1;2)$». Обрання саме такої форми завдання 5 сумнівів не викликає, але відповідь до нього знову легко «вгадується», оскільки через точку $A(-1;2)$ проходить лише графік функції з альтернативи **Г** і шукати первісну для функції $f(x)=3x^2$ взагалі не потрібно. То що ми хотіли перевірити цим завданням? Скоріше за все, вміння знаходити первісну, графік якої проходить через дану точку. Чи досягаємо ми цієї мети? Вочевидь, що ні. Для того, щоб мета завдання досягалася, слід запропонувати інші альтернативи, наприклад, такі:

А	**Б**	**В**	**Г**
$F(x)=x^3$	$F(x)=6x$	$F(x)=6x+8$	$F(x)=x^3+3$

При таких альтернативах уже через точку $A(-1;2)$ проходять графіки двох функцій, а тому відповідь уже не можна «вгадати». Дистрактор **А** розрахований на учнів, які знають таблицю первісних, але не враховують точку A. Дистрактор **Б** розрахований на учнів, які плутають поняття похідної та первісної і не враховують точку A. Нарешті, дистрактор **В** розрахований на учнів, які враховують точку A, але плутають поняття похідної та первісної.

Завдання 6. Визначте кут між векторами $\vec{a}$ і $\vec{b}+\vec{c}$ *у градусах*, якщо відомо, що $\vec{a}(2;2)$, $\vec{b}(2;4)$, $\vec{c}(-2;-6)$.

Умова завдання 6 є коректною, природною є також і форма цього завдання як завдання з короткою відповіддю, але відповідь знову легко «вгадується», використовуючи прийом «Малюй і дивись». Дійсно, оскільки $\vec{a}=\overrightarrow{(2;2)}$, а $\vec{b}+\vec{c}=\overrightarrow{(0;-8)}$, то відклавши обидва вектори від початку координат і зобразивши відповідний малюнок у зошиті в клітинку, бачимо, що шуканий кут дорівнює 135°. Що ми хотіли перевірити цим завданням? Скоріше за все, вміння застосовувати скалярний добуток для визначення кута між векторами. Очевидно, що ця мета даним завданням не досягається. Для «порятунку» цього завдання варто підібрати інші

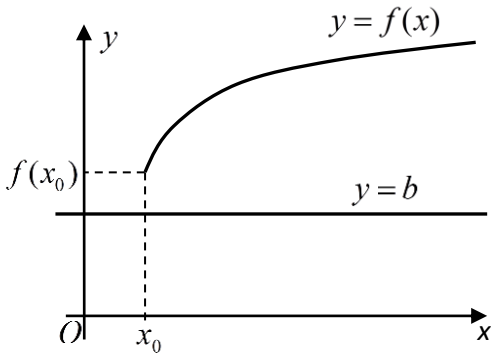
координати векторів, для яких кут не визначається за клітинками зошита, а також шукати не сам кут, а його косинус.

Завдання 7. Укажіть *найменше* значення параметра *a*, при якому рівняння $\sqrt{x-2+2\sqrt{x-3}}+(14-2a)\cdot\sqrt[4]{x-3}+32=6a$ має *хоча б один* дійсний корінь.

Умова цього завдання є коректною, а от щодо доцільності використання форми з короткою відповіддю є певні сумніви, оскільки завдання є досить складним і вимагає обгрунтування принципових моментів розв'язання. Щоб остаточно підтвердити чи розвіяти ці сумніви розв'яжемо завдання 7 двома різними способами.

Спосіб 1. Запишемо рівняння у вигляді $\sqrt{\left(1+\sqrt{x-3}\right)^2}+(14-2a)\cdot\sqrt[4]{x-3}+32-6a=0$, $\left|1+\sqrt{x-3}\right|+(14-2a)\cdot\sqrt[4]{x-3}+32-6a=0$, $\sqrt{x-3}+(14-2a)\cdot\sqrt[4]{x-3}+33-6a=0$, $x\geq 3$. Нехай $\sqrt[4]{x-3}=t$, $t\geq 0$. Тоді $t^2+(14-2a)\cdot t+33-6a=0$. $D=(14-2a)^2-4(33-6a)=(2a-8)^2$, $t_1=2a-11$, $t_2=-3<0$. Отже, $2a-11\geq 0$, $a\geq 5{,}5$. Відповідь: **5,5**.

Спосіб 2. Задача-помічник. Нехай $f(x)$ – неперервна і зростаюча на проміжку $[x_0;+\infty)$ функція. При якому *найменшому* значенні b рівняння $f(x)=b$ має хоча б один корінь? З рисунка очевидно, що $b=f(x_0)$. Перейдемо до розв'язання рівняння. Запишемо його у вигляді $\sqrt{x-2+2\sqrt{x-3}}+(14-2a)\cdot\sqrt[4]{x-3}=6a-32$. За умови $14-2a>0$ функція $f(x)=\sqrt{x-2+2\sqrt{x-3}}+(14-2a)\cdot\sqrt[4]{x-3}$ є неперервною і зростає на проміжку $[3;+\infty)$ як сума неперервних і зростаючих функцій. Отже, найменше значення параметра a визначаємо з умови $f(3)=6a-32$, $1=6a-32$, $a=5{,}5$. Перевірка показує, що умова $14-2a>0$ виконується. Відповідь: **5,5**.



Наведені два способи розв'язання є принципово різними, хоч і приблизно еквівалентними за кількістю логічних кроків. Тому дати однозначну відповідь на запитання «Що ми хочемо перевірити цим завданням?» досить важко, а отже, висновок про необхідність переведення завдання 7 у форму з повним поясненням є природним.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Проблема створення якісних тестових завдань і їх відбору для підготовки та проведення ДПА та ЗНО в Україні наразі є надзвичайно актуальною та до кінця не розв'язаною. Інтерес до цієї проблеми є природним, оскільки за результатами згаданих стандартизованих тестувань можна робити певні висновки і щодо якості всієї математичної освіти в Україні, а також щодо

якості роботи вчительської спільноти. Крім того, за результатами ЗНО проводиться конкурсний відбір до українських вишів, а отже, якість основного засобу проведення тестування – тестових завдань – має бути на належному рівні. Протягом останніх 10 років ми активно працюємо над створенням методичного забезпечення підготовки учнів до стандартизованих оцінювань із математики (див., наприклад, посібники [3]-[5]), ми накопичили в цій сфері певний досвід, яким поділилися з читачами в даній роботі. Пропоновані нами методи створення і аналізу якості тестових завдань з математики за належного впровадження мають сприяти забезпеченню адекватного оцінювання навчальних досягнень учнів, які беруть участь у стандартизованих тестуваннях.

Ми будемо щиро вдячні дописувачам за конструктивну дискусію і раціональні пропозиції щодо покращення якості підготовки і проведення стандартизованих тестувань в Україні. Усі свої зауваження, доповнення, пропозиції, що грунтуються на власному педагогічному досвіді читачі можуть надсилати на адресу журналу або безпосередньо авторам статті на електронну пошту: shkolnyi@ukr.net і yzakhar@gmail.com.

ЛІТЕРАТУРА

1. Школьний О. В. Основи теорії та методики оцінювання навчальних досягнень з математики учнів старшої школи в Україні : монографія. / О. В. Школьний. – К. : вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. – 424 с.

2. Захарійченко Ю. О. Вгадування відповідей до тестових завдань з математики: мистецтво чи шахрайство? / Ю. О. Захарійченко, О. В. Школьний // Математика в школі. – 2009. – № 11. – С. 3–11.

3. Захарійченко Ю. О. Твій репетитор. Математика : навчальний посібник для підготовки до зовнішнього незалежного оцінювання / Ю. О. Захарійченко, О. В. Школьний. – К. : Генеза, 2013.– 264с.

4. Повний курс математики в тестах. Енциклопедія тестових завдань. – 5-те вид. / Ю. О. Захарійченко, О. В. Школьний, Л. І. Захарійченко, О. В. Школьна. – Х. : Ранок, 2015.– 496с.

5. Захарійченко Ю. О. Математика: тренувальні тести : навчальний посібник для підготовки до зовнішнього незалежного оцінювання. / Ю. О. Захарійченко, О. В. Школьний. – К. : Генеза, 2013.– 96с.

REFERENCES

1. Shkolnyi, O. V. (2015) Osnovy teoriyi ta metodyky ociniuvannia navchal’nyh dosiahnen z matematyky uchniv starshoyi shkoly v Ukrayini [Fundamentals of the theory and methodology of evaluation of educational achievements in mathematics of high school students in Ukraine] K. ; vyd-vo NPU imeni M.P.Dragomanova, 424 s.

2. Zakhariychenko, Yu. O., Shkolnyi, O. V. (2009) Vgaduvannia vidpovidey do testovyh zavdan’ z matematyky: mystectvo chy shakhraystvo? [Guessing the answers to test tasks on mathematics: art or fraud?] Matematyka v shkoli, No 11, S.3-11.

3. Zakhariychenko, Yu. O., Shkolnyi, O. V. (2013) Tviy repetytor. Matematyka. Navchal’nyi posibnyk dlia pidhotovky do zovnishnioho nezalezhnoho ociniuvannia [Your tutor. Math] K. : Geneza, 264 s.

4. Povnyi kurs matematyky v testah. Encyklopediya testovyh zavdan (2015) [A full course of mathematics in the tests. Encyclopedia of tests] Zakhariychenko, Yu. O., Shkolnyi, O. V., Zakhariychenko, L. I., Shkolna, O. V. 5-te vyd. Kh. : Ranok, 496 s.

5. Zakhariychenko, Yu. O., Shkolnyi, O. V. (2013) Matematyka: trenuval'ni testy. Navchal'nyi posibnyk dlia pidhotovky do zovnishnioho nezalezhnoho ociniuvannia [Maths: practice tests] K. : Geneza, 96 s.

РЕЗЮМЕ

Школьный А., Захарийченко Ю. Методические рекомендации по созданию качественных тестовых заданий по математике.

В работе рассмотрены все основные формы тестовых заданий, которые сейчас используются в Украине для проведения общегосударственных стандартизированных оцениваний знаний по математике учащихся старших классов. Проанализированы сущность понятия «качественное тестовое задание» и на основе этого анализа и авторского опыта представлена схема определения качества тестового задания по математике. Применение приведенной схемы проиллюстрировано на примерах конкретных тестовых заданиях по математике разных форм.

Ключевые слова: *общегосударственное стандартизированное оценивание, учебные достижения по математике, ученики старших классов, государственная итоговая аттестация, внешнее независимое оценивание.*

SUMMARY

Shkolnyi O., Zakhariychenko Yu. Methodical recommendations for the creation of high-quality test items in mathematics.

Today the national standardized tests in mathematics become familiar to all members of educational process in Ukraine, but the problem of adequate methodological support of standardized tests in math and prepare for them remains relevant. In terms of constant change format of standardized assessments and lack of proper methodological support to them, many teachers have a desire to create their own methodological support, but, unfortunately, many of these teachers received special education when test technology checks the quality of pupils achievements wasn't included in curriculum for mathematics teachers.

Our experience in teaching courses for teachers of mathematics shows that the creation of quality tests in mathematics is not an easy task even for teachers with significant teaching experience. This article is devoted to detailed analysis of the essence of the concept of "quality test task" and development on the basis of this analysis and on author's experience guidelines for the establishment of quality tests in mathematics different forms.

We define the concept of "quality" according to production approach: a quality facility considered if it meets certain quality standards set by society. For math items their quality are defined by purpose for which these tasks are applied. In other words, math item is considered qualitative if its application in the classroom is really allows you to check the knowledge, skills (competencies), that are planned to test by this item. For math tests that are part of the standardized tests we improve the notion "specification" as the characteristic of test item which it must meet to become a component of standardized test. However, even if math test item meets all specifications, it's too early to consider it qualitative, since it's unknown whether the use of this task will achieve the objective pursued by the authors, including this task in the test. It is best to check compliance test item to its purpose is done by calculating psychometric characteristics of the item after testing on significant sample. But testing of test items can be carried out not always, in this case quality evaluation of test item performed by expert estimates.

Our circuit quality evaluation of math test item includes the following stages: 1) analysis of correctness conditions; 2) analysis of compliance to form of expression; 3) check for the possibility of guessing the answer; 4) checking for compliance to goal. In this article

we illustrate the implementation of the scheme mentioned above by examples of specific test items of different forms. In recent years we have been actively working to create methodological support for preparing of pupils to standardized assessments in mathematics and accumulated in this area some experience. Proposed methods for creating and analyzing of test item quality after proper implementation should contribute to ensuring adequate assessment of educational achievements of pupils who participate in standardized testing.

Key words: *nation-wide standardized assessment, academic achievement in mathematics, senior school pupils, the state final examination, external independent assessment.*

РОЗДІЛ ІІІ. ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

UDC 371.212.3(73:71:410)

Maryna Boichenko
Sumy state pedagogical
university named after A. S. Makarenko
orcid iD 0000-0002-0543-8832

THE TERMINOLOGICAL TOOLKIT OF COMPARATIVE PEDAGOGICAL RESEARCH OF GIFTED STUDENTS' EDUCATION IN THE UNITED STATES, CANADA AND THE UK

The article is aimed at revealing the approaches to defining giftedness and gifted in the USA, Canada and the UK.

The following research methods were used: terminological analysis with the help of which the essence of the basic concepts is defined; comparative analysis aimed at defining common features and differences in the approaches to defining giftedness and gifted education in the studied countries.

It is emphasized that the definition of "giftedness" and "gifted", presented in the official documents of the USA, Canada and the UK, often differ from the definitions formulated by leading researchers of the studied countries. It is found out that in order to define the studied category of children and youth foreign researchers often use two concepts – "giftedness" and "talent". It should be noted that the views of the theorists on the relationship of these concepts in the definition of the studied category differ significantly.

The requirements to the definition of giftedness, proposed by a well-known American theorist of gifted and talented education J. Renzulli are highlighted, namely: 1) the definition should be based on evidence from scientific research that contains the characteristics of gifted individuals; 2) the definition should provide guidance in the identification process in this category of children and youth; 3) the definition should guide and be logically related to existing practice; 4) the definition should synthesize the research that shows its validity

On the basis of analysis of the research works of foreign theorists of gifted and talented education and documents of the state education authorities of the USA, Canada and the UK the main types of giftedness are identified, in particular: 1) intellectual giftedness; 2) specific academic aptitude (math, language, etc.); 3) technical design talent; 4) musical and performing talent; 5) artistic talent; 6) sports talent; 7) creativity; and 8) leadership.

The basic concept of "giftedness", under which in our study we understand natural inclinations and abilities (intellectual, specific academic, technical-design, musical-performing, artistic, sports, creative and leadership), which are manifested in high achievements, and the potential for such achievements, is clarified.

The prospects for further research are seen in the revealing the peculiarities of the outlined types of giftedness.

Key words: *giftedness, gifted education, gifted student, USA, Canada, UK.*

Introduction. Gifted education nowadays has become one of the central issues of national educational policies in different countries. At the same time, attention to this problem has been paid since ancient times. The first attempts to nurture outstanding talents for the good of were made in ancient civilizations: Ancient Greece, Rome, China and Japan. Since that time there has

been no agreement on the understanding of the essence of giftedness among the scholars – philosophers, theologians and teachers-practitioners. Nevertheless, modern pedagogical thought of the USA, Canada and the UK contains a great number of research works on giftedness and gifted education.

Analysis of relevant research. The experience of foreign countries (Austria, Belgium, Belarus, Bulgaria, Canada, Czech Republic, Denmark, Finland, France, Germany, Great Britain, Israel, Japan, Kazakhstan, Poland, Turkey, Spain, Switzerland) in gifted education is studied by such native researchers as O. Antonova, I. Babenko, O. Bevz, O. Bocharova, A. Chychuk, N. Drobotenko, M. Halchenko, I. Holod, Yu. Hotsuliak, Ya. Kulchytska, M. Milenina, L. Popova, A. Sbruieva, V. Stryghalkovska, P. Tadeev, N. Telychko, V. Volyk, S. Yermakov and others. At the same time the comparative study of the gifted education theoretical research foundations in the USA, Canada and the UK has not been conducted yet.

Research methods: *terminological analysis* with the help of which the essence of the basic concepts is defined; *comparative analysis* aimed at defining common features and differences in the approaches to defining giftedness and gifted education in the studied countries.

Aim of the study is to reveal the approaches to defining giftedness and gifted in the USA, Canada and the UK.

Results. In modern conditions the definition of giftedness is an extremely complex problem, because there is no consensus on this issue among the educational policy makers, researchers and teachers-practitioners. The definitions of giftedness presented in the official documents reflect the attitude of society to this category of citizens, and the peculiarities of their state support. In this context it should be stressed that understanding of the essence of state support for gifted children and youth, as well as giftedness itself, in Ukraine and the studied countries differ greatly.

According to the Law “On Basic Foundations of State Support of Gifted Children and Youth in Ukraine” the gifted child is a “child under the age of 16, who is the winner of the city, regional, national or international Olympiads, contests or competitions, and has an official written confirmation of such victory. Also a child can be considered gifted if he is awarded a gold medal for excellent achievements during his/her study in general secondary school; a child who took part in at least three all-Ukrainian or international Olympiads, contests or competitions, and has an official confirmation of such participation” [1]. Based on this definition, we can state that in our country at the state level dominates a results-oriented approach to the definition of giftedness, in the frames of which most gifted and talented children are not recognized and, accordingly, do not receive any support.

On the contrary, in such countries as the USA, Canada and the UK dominates the personality-oriented approach to the definition of giftedness. In addition, in the studied countries along with the term “gifted” the term

"talented" is used. According to the definition given by the Department for Education and Skills (UK) in the document "Excellence in Cities" (2004), the term g*ifted* describes learners who have the ability to excel academically in one or more subjects such as English, drama, technology; *talented* describes learners who have the ability to excel in practical skills such as sport, leadership, artistic performance, or in an applied skill [6]. In the guidance "Effective Provision for Gifted and Talented Students in Secondary Education" produced jointly by the National Academy for Gifted and Talented Youth and the Department for Children, Schools and Families (UK) is stated that in comparison to their peers, when engaged in their area of expertise, gifted and talented young people tend to: show a passion for particular subjects/areas of interest and seek to pursue them; master the rules of a domain easily and transfer their insights to new problems; analyse their own behaviour and hence use a greater range of learning strategies than others; make connections between past and present learning; demonstrate intellectual curiosity; show intellectual maturity and enjoy engaging in depth with subject material; actively and enthusiastically engage in debate and discussion on a particular subject; and produce original and creative responses to common problems [6].

In the United States, state support for gifted and talented students is carried out at the national, state and district levels. 32 states have their own laws regarding education and pedagogical support of gifted and talented students, in 12 states there is no regulatory support of the state level, the responsibility for this lies with the school district and educational agencies at the local level, in 6 states education institutions are guided by Federal legislation and receive support directly from the Federal budget. Most of the states when developing their own definition of "gifted" was guided by the definition presented in the 1993 report "National Excellence: A Case for Developing America's Talent" which refers to "children or youth with outstanding talent who perform or show the potential for performing at remarkably high levels of accomplishment when compared to others of the same age, experience, and environment. These children and youth exhibit high performance capability in intellectual, creative, and/or artistic areas, possess an unusual leadership capacity, or excel in specific academic fields" [15, 22].

In Canada each province also provides support to gifted and talented on the basis of relevant legislation. The legislation of Canadian departments of education contains definitions of giftedness, which are similar to American ones. For example, the Nova Scotia Department of Education and Culture use the term "gifted" to the students who give evidence of outstanding performance capability in areas such as intellectual, creative, artistic, or leadership or in specific academic fields" [16].

As noted above, the definition of "giftedness" and "gifted", presented in the official documents of the USA, Canada and the UK, often differ from the

definitions formulated by leading researchers of the studied countries. In this context, special attention should be paid to requirements which a well-known American theorist of gifted and talented education J. Renzulli put forward: 1) the definition should be based on evidence from scientific research that contains the characteristics of gifted individuals; 2) the definition should provide guidance in the identification process in this category of children and youth; 3) the definition should guide and be logically related to existing practice; 4) the definition should synthesize the research that shows its validity [17].

We agree with American scientists G. Davis and S. Rimm, that there is no universal definition of "giftedness", as different education theorists in their research works appeal to different aspects of this phenomenon [2].

The research review on this issue allows us to conclude that in order to define the studied category of children and youth foreign researchers often use two concepts – "giftedness" and "talent". It should be noted that the views of the theorists on the relationship of these concepts in the definition of the studied category differ significantly. So, J. Davidson [3], J. Renzulli [17] and R. Sternberg [18] don't use the concept "talent", but most foreign researchers use the concepts "giftedness" and "talent" as synonyms, for example, in the widely known definition of gifted students, presented in the report "Education of the gifted and talented" (1972), better known as Marland Report. According to this definition, gifted are children or youth with outstanding talent who have the potential to high achievements in comparison with other students of the same age and social status. These children and youth exhibit high performance in intellectual, creative and/or artistic areas, possess outstanding leadership potential, or have significant achievements in specific subject fields" [14, 26].

On the contrary, in Jacob K. Javits Gifted and Talented Students Education Act (1988) [13] the very definition of the studied group of children includes both concepts, where the "gifted and talented students" means children and youth who demonstrate ability for high performance in intellectual, creative, artistic areas and specific subject areas or high leadership potential, and require services or activities not normally provided by the schools for the most complete development of such capabilities [13].

In some researches, talent is defined as a component of giftedness, for example, J. Feldhusen in "A conception of giftedness" argues that "the second component of giftedness is talent" [7, 113]. The same vision of talent (as a component of giftedness) is presented in the work of American researchers headed by P. Haensly "Giftedness: coalescence, context, conflict, and commitment)": "giftedness encompasses a wide set of abilities, talents and inclinations" [Haensly, 1986, p. 131]. In his turn D. Feldman identifies talent with potential and giftedness with achievement, claiming that "talent from the standpoint of cognitive developmental theory is the potential for constructive interaction between different aspects of an experience… If these processes of

interaction lead to high levels of achievements, then it is advisable to talk about giftedness" [8, 287]. Unlike D. Feldman, a leading theorist in the field of psychology of giftedness A. Tannenbaum offers the following definition of giftedness: "realizing the fact that developed talent exists only in adults, giftedness in children implies a potential to become a future famous performers or exemplary producers of ideas" [19, 33]. In contrast to the mentioned above researchers, K. Heller defines *giftedness* (emphasis added – M. B.) as "individual cognitive and motivational potential – as well as the social and cultural conditions – to achieve excellent results in solving complex theoretical and/or practical problems in one or more areas, such as mathematics, languages, art" [12].

Despite the diversity of definitions that exist in academic discourse, their authors consciously or subconsciously distinguish between early forms of outstanding ability, that are innate to a certain extent and are usually detected in childhood, and fully developed adult forms of extraordinary abilities. By a remark of F. Gagné, you can show the difference between these forms of abilities manifestation through the following pairs of terms: potential/achievement ability/implementation and promise/execution. The author stresses the need for clear delineation of these terms, offering to understand the abilities as natural inclination in a certain area, and achievements as skills in a particular area of talent, which are being systematically developed [9].

In his "Differentiated Model of Giftedness and Talent"(DMGT), the famous Canadian researcher F. Gagné differentiates between the concepts of "giftedness" and "talent". So, giftedness describes the availability and use of untrained and spontaneously expressed natural abilities (which are often referred to extraordinary powers and gifts), in at least one area of abilities, in such volume that allows a person to enter into 10 % of the capable peers. Talent, in turn, requires outstanding abilities (or skills) that are being systematically developed, and knowledge in at least one area of human activity in such volume that allows a person to enter 10 % of the capacity of peers who are or were active in a particular sphere or spheres [9, 120].

It should be noted that definitions of giftedness of different authors cover components of giftedness in different ways. For example, researchers A. Ziegler and K. Heller identify the following components of giftedness, calling them factors of talent: intellectual abilities (linguistic, mathematical, technical design etc.); creativity; social competence; musical ability; artistic ability; psychomotor skills; practical intelligence [20].

These definitions have several common characteristics, in particular:

- both definitions relate to human abilities;
- both definitions are normative in the sense that they characterize individuals who differ from the norm or average;
- both definitions characterize individuals as "non-normal" because of their unusual behaviour.

In their turn, American theorists in the field of gifted and talented education G. DeHaan and R. Havighurst in the structure of giftedness identify the following components:

- *intellectual ability* – verbal, numerical, spatial memory, logical thinking;
- *creative thinking* – the ability to recognize a problem, flexibility of thinking, ability to create original ideas or products, finding new ways to use old objects or materials;
- *research skills* – skills of working with numbers and algebraic symbols, mathematical reasoning, interest in the natural world, the ability to apply scientific methods;
- *social leadership* – the ability to help the group achieve its goals and to improve human relations within the group;
- *mechanical skills or "crafts skills"* – manipulative skills, spatial ability, visual perception of the samples, details, ability to find common and distinctive features – are manifested in the field of fine arts, natural sciences and engineering;
- *talents in the arts* (visual, literary and performing) [5].

Unlike previous researchers, a prominent American scientist, and the author of the theory of multiple intelligences H. Gardner considers the structure of giftedness as a unity (multiple intelligences), distinguishing the following types:

- *verbal-linguistic intelligence* – involves the sense of language, effective skills of memorizing language material;
- *logical-mathematical intelligence* – refers primarily to such abilities as general and special logical mathematical thinking;
- *visual-spatial intelligence*, which involves a sense of space, spatial memory and spatial thinking;
- *bodily-kinesthetic intelligence* – covers a number of psychomotor abilities that are required for such specialists as athletes or dancers;
- *musical-rhythmic intelligence* – involves not only musical competence in the narrow sense, but also the mood and emotions;
- *intrapersonal intelligence* – involves sensitivity to the inner sensory world of the individual;
- *interpersonal intelligence* – is the capacity to feel the needs of others;
- *naturalistic intelligence* encompasses the ability to understand and study living nature;
- *existential intelligence* – manifests itself in such areas as mythology, art, science, philosophy;
- *spiritual intelligence*.

The author of the theory of multiple intelligences emphasizes that the latter two types of intelligence work in the case where there are no (or insufficient) empirical evidence [10].

The analysis of the research works of foreign theorists of gifted and talented education and documents of the state education authorities of the USA, Canada and the UK allowed us to identify the main types of giftedness, in particular: 1) intellectual giftedness; 2) specific academic aptitude (math, language, etc.); 3) technical design talent; 4) musical and performing talent; 5) artistic talent; 6) sports talent; 7) creativity; and 8) leadership.

Taking into account the above mentioned, we consider it appropriate to clarify the basic concept of "giftedness", under which in our study we understand natural inclinations and abilities (intellectual, specific academic, technical-design, musical-performing, artistic, sports, creative and leadership), which are manifested in high achievements, and the potential for such achievements.

Conclusions. Defining giftedness is an actual problem of nowadays because there is no agreement on this issue among both native and foreign researchers. In our study we made an attempt to outline the structural components (types) of giftedness and propose our own definition of this phenomenon based on the analysis of the research works of foreign theorists of gifted and talented education and documents of the state education authorities of the USA, Canada and the UK.

Considering the importance of this problem the prospects for further research are seen in the revealing the peculiarities of the outlined types of giftedness.

LITERATURE

1. Закон України «Про основні засади державної підтримки обдарованих дітей та молоді на Україні» [Електронний ресурс]. – 1 січня 2005. – Режим доступу :
http://www.zakon.rada.gov.ua/

2. Davis G. A. Education of the gifted and talented / G. A. Davis, S. A. Rimm. – Boston, MA : Allyn & Bacon, 2004. – 534 p.

3. Davidson J. E. The role of insight in giftedness / J. E. Davidson // Conceptions of giftedness / R. J. Sternberg, J. E. Davidson (Eds). – New York : Cambridge University Press, 1986. – P. 201–222.

4. DCSF (Department for Children, Schools and Families). Effective Provision for Gifted and Talented Students in Secondary Education. – Nottingham, 2007. – 42 p.

5. DeHaan R. G. Educating the gifted / R. G. DeHaan, R. J. Havighurst. – Chicago : University of Chicago Press, 1957. – 257 p.

6. DfES (Department for Education and Skills). Excellence in Cities [Electronic resource]. – London : HMSO, 2004. – URL :
www.dfes.gov.uk.

7. Feldhusen J. F. A conception of giftedness / J. F. Feldhusen // Conceptions of giftedness / R. J. Sternberg, J. E. Davidson (Eds). – New York : Cambridge University Press, 1986. – P. 112–127.

8. Feldman D. H. Giftedness as a developmentalist sees it / D. H. Feldman // Conceptions of giftedness / R. J. Sternberg, J. E. Davidson (Eds). – New York : Cambridge University Press, 1986. – P. 285–305.

9. Gagné F. Transforming gifts into talents : the DMGT as a developmental theory / F. Gagné // High Ability Studies. – 2004. – Vol. 15, № 2. – P. 119–147.

10. Gardner H. The role of crystallizing experiences / H. Gardner // Developmental perspectives on the education of the gifted / F. Horowitz, M. O'Brien. – Washington, DC : APA, 1985. – P. 74–102.

11. Haensly P. Giftedness : coalescence, context, conflict, and commitment / P. Haensly, C. R. Reynolds, W. R. Nash // Conceptions of giftedness / R. J. Sternberg, J. E. Davidson (Eds). – New York : Cambridge University Press, 1986. – P. 128–148.

12. Heller K. A. Perspectives on the diagnosis of giftedness / K. A. Heller // German journal of psychology. – 1989. – № 13. – P. 140–159.

13. Jacob K. Javits Gifted and Talented Students Education Act. Title IV, Part B of P.L. – 1998. – P. 100–297.

14. Marland S. P. Education of the gifted and talented : Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education and background papers submitted to the U.S. Office of Education / S. P. Marland (2 vols.). – Washington, DC : U.S. Government Printing Office, 1972. – (Government Documents Y4.L 11/2: G36).

15. National Excellence : A Case for Developing America's Talent / P. O'Connell-Ross and others. – Office of Educational Research and Improvement (ED), Washington, DC, 1993. – 42 p.

16. Nova Scotia Department of Education and Culture. Making the Arts Accessible to All Students : Report of the Ministers' Advisory Committee on Arts Education. – 1995.

17. Renzulli J. S. The three ring conception of giftedness : A developmental model for creative productivity / J. S. Renzulli // Conceptions of giftedness / R. J. Sternberg, J. E. Davidson (Eds). – New York : Cambridge University Press, 1986. – P. 53–92.

18. Sternberg R. J. A triarchic theory of intellectual giftedness / R. J. Sternberg // Conceptions of giftedness / R. J. Sternberg, J. E. Davidson (Eds). – New York : Cambridge University Press, 1986. – P. 223–243.

19. Tannenbaum A. Giftedness : a psychological approach / A. Tannenbaum // Conceptions of giftedness / R. J. Sternberg, J. E. Davidson (Eds). – New York : Cambridge University Press, 1986. – P. 21–52.

20. Ziegler A. Conceptions of giftedness from a meta-theoretical perspective / A. Ziegler, K. A. Heller // International handbook of giftedness and talent / K. Heller, F. Mönks, R. Sternberg, R. Subotnik eds. – 2000. – P. 3–21.

REFERENCES

1. *Zakon Ukrainy "Pro osnovni zasady derzhavnoi pidtrymky obdarovanykh ditei ta molodi na Ukraini" (Law of Ukraine "On the main foundations of gifted children and youth support in Ukraine")* (2005). Retrieved from http://www.zakon.rada.gov.ua/

2. Davis, G. A., Rimm, S. A. (2004). *Education of the gifted and talented*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

3. Davidson, J. E. (1986). The role of insight in giftedness. In R. J. Sternberg, J. E. Davidson (Eds), *Conceptions of giftedness* (pp. 201–222). New York: Cambridge University Press.

4. DCSF (Department for Children, Schools and Families) (2007). *Effective Provision for Gifted and Talented Students in Secondary Education*. Nottingham.

5. DeHaan, R. G., Havighurst, R. J. (1957). Educating the gifted. Chicago: University of Chicago Press.

6. DfES (Department for Education and Skills) (2004). Excellence in Cities. London: HMSO. Retrieved from: www.dfes.gov.uk.

7. Feldhusen, J. F. (1986). A conception of giftedness. In R. J. Sternberg, J. E. Davidson (Eds), *Conceptions of giftedness* (pp. 112–127). New York: Cambridge University Press.

8. Feldman D. H. (1986). Giftedness as a developmentalist sees it. In R. J. Sternberg, J. E. Davidson (Eds), *Conceptions of giftedness* (pp. 285–305). New York: Cambridge University Press.

9. Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies, 15 (2)*, 119–147.

10. Gardner, H. (1985). The role of crystallizing experiences. In F. Horowitz, M. O'Brien (Eds), *Developmental perspectives on the education of the gifted* (pp. 74–102). Washington, DC: APA.

11. Haensly, P. Reynolds, C. R., Nash, W. R. (1986). Giftedness: coalescence, context, conflict, and commitment. In R. J. Sternberg, J. E. Davidson (Eds), *Conceptions of giftedness* (pp. 128–148). New York: Cambridge University Press.

12. Heller, K. A. (1989). Perspectives on the diagnosis of giftedness. *German journal of psychology, 13*, 140–159.

13. Jacob K. Javits Gifted and Talented Students Education Act. Title IV, Part B of P.L. (1998).

14. Marland, S. P. (1972). *Education of the gifted and talented: Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education and background papers submitted to the U.S. Office of Education* (2 vols.). Washington, DC: U.S. Government Printing Office. (Government Documents Y4.L 11/2: G36).

15. O'Connell-Ross P. and others (Eds). (1993). National Excellence: A Case for Developing America's Talent. Office of Educational Research and Improvement (ED), Washington, DC.

16. Nova Scotia Department of Education and Culture. (1995). *Making the Arts Accessible to All Students: Report of the Ministers' Advisory Committee on Arts Education*.

17. Renzulli, J. S. (1986). The three ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R. J. Sternberg, J. E. Davidson (Eds), *Conceptions of giftedness* (pp. 53–92). New York: Cambridge University Press.

18. Sternberg, R. J. (1986). A triarchic theory of intellectual giftedness. In R. J. Sternberg, J. E. Davidson (Eds), *Conceptions of giftedness* (pp. 223–243). New York: Cambridge University Press.

19. Tannenbaum, A. (1986). Giftedness: a psychological approach. In R. J. Sternberg, J. E. Davidson (Eds), *Conceptions of giftedness* (pp. 21–52). New York: Cambridge University Press.

20. Ziegler, A., Heller, K. A. (2000). Conceptions of giftedness from a meta-theoretical perspective. In K. Heller, F. Mönks, R. Sternberg, R. Subotnik (Eds), *International handbook of giftedness and talent* (pp. 3–21).

АНОТАЦІЯ

Бойченко М. Поняттєво-термінологічний інструментарій порівняльно-педагогічного дослідження освіти обдарованих школярів у США, Канаді та Великій Британії.

У статті висвітлено підходи до визначення понять «обдарованість» і «обдарований» у США, Канаді та Великої Британії. На основі аналізу наукових праць американських, канадських та британських учених і урядових документів досліджуваних країн подане власне визначення поняття «обдарованість», під якою мається на увазі сукупність природних задатків та здібностей (інтелектуальних,

специфічних академічних, технічно-конструкторських, музично-артистичних, художніх, спортивних, креативних і лідерських), що проявляються у високих досягненнях, та наявність потенціалу до таких досягнень.

Ключові слова: *обдарованість, освіта обдарованих, обдарований школяр, США, Канада, Велика Британія.*

РЕЗЮМЕ

Бойченко М. Понятийно-терминологический инструментарий сравнительно-педагогического исследования образования одаренных школьников в США, Канаде и Великобритании.

В статье освещены подходы к определению понятий «одарённость» и «одарённый» в США, Канаде и Великобритании. На основе анализа научных работ американских, канадских и британских ученых и правительственных документов исследуемых стран представлено собственное определение понятия «одарённость», под которым подразумевается совокупность природных задатков и способностей (интеллектуальных, специфических академических, технико-конструкторских, музыкально-артистических, художественных, спортивных, креативных и лидерских), что проявляются в высоких достижениях, и наличие потенциала к таким достижениям.

Ключевые слова*: одарённость, образование одарённых, одарённый школьник, США, Канада, Великобритания.*

УДК 371.2:374-053.6(477:4ЄС)(100)

Вікторія Заярна
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
orcid iD 0000-0003-3246-6334

ОСОБЛИВОСТІ РОЗБУДОВИ МІЖНАРОДНОГО СПІВРОБІТНИЦТВА У СФЕРІ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДІТЕЙ ТА УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ У ЄС: ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПРОЦЕСУАЛЬНИЙ АСПЕКТ

У статті розглянуто особливості розбудови міжнародного співробітництва Європейського Союзу у сфері неформальної освіти дітей та учнівської молоді в аспекті організаційно-процесуальних засад. Проаналізовано науковий доробок зарубіжних і вітчизняних учених з означеної проблеми. Завдяки застосуванню методу структурно-системного аналізу визначено організаційні й процесуальні основи досліджуваного феномену. Зроблено акцент на багаторівневості міжнародного співробітництва у сфері ЄС та специфіки сучасних процесів у цій сфері в аспекті крос-секторальної взаємодії й валідації результатів неформальної освіти.

Ключові слова: *Європейський Союз, неформальна освіта дітей та учнівської молоді, організаційно-процесуальні засади, крос-секторальний підхід, валідація.*

Постановка проблеми. Сучасний етап розбудови міжнародного співробітництва ЄС відіграє особливу роль у процесах становлення й розвитку загальноєвропейського неформального освітнього простору/сфери неформальної освіти (НФО) для дітей та учнівської молоді. Будучи детермінованим низкою загальних позитивних і негативних зрушень у європейському суспільстві, цей етап відзначається формуванням нових стратегій в освітній і молодіжній політиці ЄС та інструментів їх

реалізації, зокрема політичних, соціально-освітніх, наукових, з одного боку. А з іншого – гармонізацією процесів міжнародного співробітництва країн-членів і країн-партнерів ЄС у сфері освіти й молодіжної роботи та їх спрямуванням на визнання НФО, створення загальноєвропейських вимог до сертифікації знань, отриманих під час неформальної освітньої діяльності, розроблення й запровадження національних механізмів верифікації і валідації НФО [10].

Аналіз актуальних досліджень. Зростання соціально-економічної взаємозалежності країн європейського регіону, загострення низки соціально-політичних проблем сформували об'єктивну потребу в різноаспектних міжгалузевих наукових дослідженнях міжнародного співробітництва, що має суттєвий вплив на різні аспекти суспільного життя, зокрема освітню сферу та її підсфери (формальна, неформальна й інформальна освіти).

У вітчизняній науці питання взаємодії освітньої, молодіжної, соціальної політик ЄС в аспекті розбудови неформальної освіти частково розкрито в контекстах: формування європейського досвіду реалізації молодіжної політики (М. Гуцалова [1]), пошуку механізмів реалізації освітньої політики ЄС (О. Краєвська [2]), формування нових тенденцій у молодіжній політиці ЄС (О. Овчар [4]), появи нових пріоритетів молодіжної політики у країнах Європи (Р. Сторожук [6]) та інших. Важливим для розуміння механізмів розбудови міжнародного співробітництва, зокрема у сфері освіти, є аналіз сутності і значення «відкритого методу координації» – одного з інструментів «м'якої політики» ЄС, що діють за принципом субсидіарності (додатковості). Після 2001 р., відповідно до Лісабонської угоди (ст. 37, 38), цей метод отримав широке застосування в різних сферах діяльності ЄС, впливаючи на розроблення й реалізацію спільних політик країн-членів (О. Локшина [3], О. Краєвська [2], А. Сбруєва [5] та ін.).

У зарубіжній науковій думці проблему організаційно-процесуальних основ міжнародного співробітництва частково досліджено за різними аспектами, а саме: співробітництво між європейськими організаціями, що надають послуги з неформальної освіти дітям та учнівській молоді (Р. Кларійс, М. Тейлор) [8; 14], процесуальні проблеми валідації й якості НФО (Дж. Бовьєр, П. Лаурітцен) [9; 14], значення крос-секторального підходу (взаємодії освітньої, молодіжної й соціальної сфери) в розвитку неформальної освіти дітей та учнівської молоді (Д. Маркович, Л. Кішолм) [12], визнання результатів НФО-діяльності та створення механізмів валідації на загальноєвропейському рівні (М. Тейлор, Х. Шілд, Х. Куллі) [9; 12–14] тощо.

Однак, слід зауважити, що, незважаючи на вагомий доробок вітчизняних і зарубіжних учених з означених проблем, мало досліджуваним залишається феномен розбудови міжнародного співробітництва ЄС у сфері НФО дітей та учнівської молоді, а саме

організаційно-процесуальні основи цього явища.

Отже, зважаючи на вище викладене, **метою нашого дослідження** є визначення організаційно-процесуальних засад розбудови міжнародного співробітництва Європейського Союзу у сфері неформальної освіти (НФО) дітей та учнівської молоді.

Для досягнення поставленої мети було використано комплекс **методів дослідження**: загальнонаукових – аналіз, синтез, абстрагування, порівняння й узагальнення, що забезпечили з'ясування ґенези концептуальних підходів, покладених в основу розвитку досліджуваного феномену; конкретно-наукових – системно-структурний аналіз уможливив з'ясування взаємозв'язку та взаємодії структурних елементів досліджуваного феномену.

Виклад основного матеріалу. Результати здійснених інформаційних розвідок дають підстави стверджувати, що організаційно-процесуальні основи розбудови міжнародного співробітництва ЄС у сфері НФО дітей та учнівської молоді складаються комплексами організаційних форм і зв'язків, які формуються відповідно до завдань співробітництва на кожному з рівнів міжнародної взаємодії.

На основі проведеного аналізу наукових, нормативних та інформаційних джерел [1–13] організаційні засади міжнародного співробітництва ЄС у сфері НФО дітей та учнівської молоді маємо розглядати:

– *на світовому рівні* – сформувався відповідно до нової освітньої стратегії ЄС «Європа – 2020». Серед соціально-освітніх аспектів міжнародної взаємодії країн-членів ЄС на цьому рівні основним маємо визначити їхнє активне включення в діяльність світового інформаційно-аналітичного й освітнього простору. Про це свідчать матеріали співпраці із всесвітніми організаціями, зокрема ООН та його спеціалізованими установами: ЮНЕСКО, ВООЗ; структурами ЮНІСЕФ та ін.;

– *на європейському рівні* – взаємодія компонентів соціально-освітньої системи ЄС та спрямованість його законодавства на збереження національної ідентичності освітніх систем країн-членів є важливими для розбудови тих форм організації міжнародного співробітництва, що найбільше сприяють створенню спільної (європейської) сфери НФО дітей та учнівської молоді. Серед них: діяльність європейських асоціацій (організацій), що мають чітко виражений НФО-компонет; організація міжнародних заходів різних рівнів (симпозіуми, конференції, тренінги, освітні програми і проекти), що розраховані не лише на науковців та провайдерів соціокультурних і освітніх послуг, а й інших учасників освітньої діяльності; підготовка інформаційно-аналітичних, методичних, дослідницьких видань і публікацій; робота віртуальних інформаційно-ресурсних центрів, матеріали яких містять компонент НФО дітей та учнівської молоді [2; 4; 6].

– *на міждержавному рівні* – реалізація міжнародних цільових договорів (угод про співпрацю) у межах європейських освітніх концепцій, програм, проектів. У якості актуальних і соціально детермінованих напрямів міжнародного партнерства маємо визначити: реалізацію спільних соціально-освітніх проектів і програм з НФО-компонентом *(«Erasmus for all», Building learning societies, The UP2Youth project etc.*), що, будучи орієнтованими на студентів, передбачають залучення до участі в окремих підпрограмах (напрямах) дітей та учнівської молоді країн регіону. У якості прикладів зовнішнього міжнародного партнерства маємо представити заходи країн-членів щодо реалізації політики східного партнерства, європейської політики сусідства, інших політик ЄС, що серед економічних і політичних проблем, вирішують проблеми освітньої мобільності громадян [10; 13–14];

– *на державному рівні* – імплементація документів і стандартів ЄС в освітній, молодіжній, соціальній політиці для розбудови сфери НФО дітей і молоді. У більшості країн-членів ЄС розпочато роботу із визнання НФО як повноцінного соціально-освітнього інституту (процеси верифікації) та створення національних інструментів для визнання результатів неформального навчання (процеси валідації). Загальноєвропейською інновацією стало впровадження Паспорту молоді – офіційного сертифіката, що засвідчує участь молодої людини в міжнародних освітніх заходах, де вона вдосконалювала свої знання й навички. Зазначимо, що Паспорт молоді є першим офіційним документом ЄС, що підтверджує результати неформальної освіти. Найбільш відчутні успіхи в цьому напрямі на сьогодні має Чеська республіка [11–13];

– *на міжінституційному рівні* – організаційні основи цього рівня міжнародного співробітництва: а) визначаються сформованістю нормативно-правової бази для розвитку НФО у країнах-членах ЄС; б) реалізуються національними мережами державних і недержавних інституцій (бюджетні, бізнесові, громадські організації) – провайдерів соціально-освітніх послуг з НФО-компонентом; в) розвиваються відповідно до соціального попиту й загальних європейських освітніх тенденцій, що визначають як зміст і напрями НФО дітей та учнівської молоді, так і її організаційно-педагогічні моделі; г) базуються на сучасних європейських ідеях щодо створення єдиної ціннісної та методологічної платформи підготовки педагогічних кадрів [13].

Сказане вище дає змогу акцентувати на потужності впливу загальних (процеси глобалізації, поширення ІК-технологій тощо) і регіональних (спрямованість на створення загальноєвропейського освітнього простору) чинників на процеси формування сфери неформальної освіти в ЄС, що потребує ефективного міжнародного співробітництва на різних організаційних рівнях. Доведено, що ієрархічна структурованість організаційних основ (завдання і зміст діяльності суб'єктів, організаційні форми) означених рівнів міжнародного співробітництва та наявність у

ньому різних аспектів (політичний, соціально-освітній, науковий тощо) визначають можливості ЄС щодо створення неформального освітнього простору/сфери неформальної освіти для дітей та учнівської молоді.

Відповідно до завдань кожного з визначених нами рівнів міжнародного співробітництва ЄС узагальнимо процесуальні основи його розбудови в аспекті розвитку НФО дітей та учнівської молоді. Виходячи з результатів здійсненого дослідження, можемо стверджувати, що процесуальні основи розбудови міжнародного співробітництва ЄС формуються, насамперед, сучасним інструментарієм міжнародної взаємодії між ЄС та його країнами-членами. Серед таких інструментів ЄС:

– *політичні* – відкритий метод координації, доповнений структурованим міжнародним діалогом, крос-секторальний підхід, регламентовані процедури ратифікації й імплементації документів ЄС тощо [1–6; 11];

– *організаційні* – принципи (міжнародного партнерства тощо), спільна спрямованість діяльності (формування цілісного освітнього простору), створення міжнародних груп спостерігачів процесів і розробників документів (ініціатив, стратегій, звітів тощо); реалізація спільних із РЄ освітніх проектів тощо [11; 13];

– *теоретичні* – положення сучасних наук, зокрема теорії міжнародних відносин, політології, соціології тощо. Єдність і взаємодія організаційних, процесуальних і змістових складових розбудови міжнародного співробітництва ЄС у сфері НФО дітей та учнівської молоді визначається також загальною сформованістю його організаційно-педагогічних основ (положення педагогічних наук; сучасний зміст і організаційні форми НФО; принципи й напрями співробітництва та ін.) [7–14].

Як було зазначено вище, процеси розвитку міжнародного співробітництва у сфері НФО дітей та учнівської молоді на сучасному етапі детерміновано необхідністю валідації (визнання) її результатів. Дослідження наукових джерел [7, 25] дають підстави стверджувати, що процес валідації неформальної освіти в ЄС передбачає:

– *ппполітичне визнання* – формування законодавчого підґрунтя НФО, її включення в освітні і молодіжні політичні стратегії; залучення провайдерів неформальних освітніх послуг до реалізації означених стратегій;

– *ффформальне визнання* – документальне підтвердження результатів навчання (сертифікати, дипломи тощо);

– *ссоціальне визнання* – визнання соціумом значення компетенцій, що формуються у сфері НФО провайдерами освітніх послуг;

– *ссамовизнання* – оцінка особистістю результатів неформально-освітньої діяльності, її здатність використовувати ці результати в інших видах діяльності.

Відобразимо означені рівні визнання НФО як модель, що демонструє циклічність взаємозв'язків між етапами визнання. На наш погляд, таке розуміння процесу визнання мотивує необхідність активного співробітництва на всіх організаційних рівнях міжнародної взаємодії для досягнення максимально можливих результатів (рис. 1).

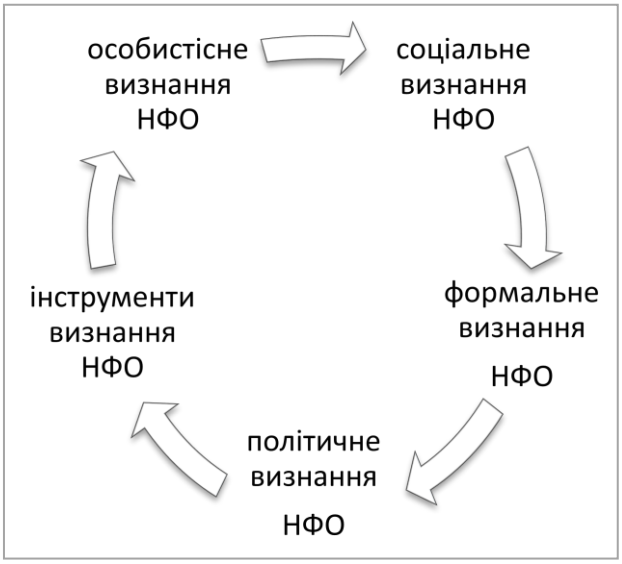


Рис. 1. Циклічність у процесі визнання НФО.

Адаптовано автором за джерелами дослідження 14, с. 56

Відповідно до представленої моделі (рис. 1), ключовим елементом кожного циклу є застосування інструментів, розроблених для валідації неформальної освітньої діяльності. Серед означених інструментів, що визнані на загальноєвропейському рівні – загальноєвропейська кваліфікаційна рамка, системи перенесення й накопичення залікових одиниць, європейський паспорт, молодіжне портфоліо. Проте, імплеметуючи документи ЄС та РЄ, кожна європейська держава має створювати національні інструменти валідації, на що у свою чергу має спрямовуватися діяльність, державних і недержавних інституцій.

Маємо зазначити, що процесуальні проблеми валідації НФО тісно пов'язані з проблематикою її якості. Як визначає П. Лаурітцен [14, 25], до основних критеріїв якості освіти належать: чіткість цілей і завдань; оптимальність матеріально-технічних умов навчання; професійна компетентність персоналу; зорієнтованість на суб'єктність у навчанні й виконання конкретних завдань; різноманітність методів, збалансованість індивідуальних і групових форм навчання; оптимальний поділ часу між навчанням, відпочинком і індивідуальними потребами; наявність простору для міжкультурного спілкування та відображення їх впливу на процес навчання; осмислення попереднього досвіду неформальної освітньої діяльності й усвідомлення подальшого використання нових результатів; саморефлексія й оцінка діяльності групи.

Здійснення аналізу процесуальних основ розбудови міжнародного співробітництва ЄС у сфері неформальної освіти дітей та учнівської молоді

дозволило з'ясувати політичні, організаційні, теоретичні складові формування сучасного процесуального інструментарію в міжнародній взаємодії ЄС та його країн-членів; довести багатоаспектність та історичну зумовленість верифікаційних і валідаційних процесів, що відбуваються на різних рівнях міжнародної взаємодії, їхню важливість для розвитку НФО; обґрунтувати актуальність проблеми розроблення інструментів валідації НФО в категорії «діти й учнівська молодь»; розкрити значення відкритого методу координації і структурованого діалогу, як інструментів освітньої і молодіжної політики ЄС, у процесах формування загальноєвропейського неформального освітнього простору/сфери НФО для дітей та учнівської молоді; з'ясувати вплив організаційних функцій НФО (комплементарна, компенсаторна, інтеграційна, соціумформувальна) на розбудову процесуальних основ міжнародного співробітництва ЄС та його країн-членів; змоделювати процесуальні особливості організації міжнародного співробітництва ЄС у сфері НФО дітей та учнівської молоді.

На основі викладеного вище можемо змоделювати формування організаційно-процесуальних основ міжнародного співробітництва у сфері неформальної освіти дітей та учнівської молоді (рис. 2).



Рис. 2. Формування організаційно-процесуальних основ міжнародного співробітництва у сфері неформальної освіти дітей та учнівської молоді

Складено автором на основі результатів дослідження

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, у контексті з'ясування організаційно-процесуальних основ розбудови міжнародного співробітництва у сфері НФО дітей та учнівської молоді: доведено, що ієрархічна структурованість організаційних основ (завдання і зміст діяльності суб'єктів, організаційні форми) сформованих рівнів міжнародного співробітництва та наявність у ньому різних аспектів (політичний, соціально-освітній, науковий тощо), а також процесуальні особливості реалізації цих аспектів визначають можливості ЄС щодо формування неформального освітнього простору/сфери неформальної освіти для дітей та учнівської молоді.

Представлені результати дослідження не вичерпують означеної проблеми. Подальші наукові пошуки мають бути спрямовані на поглиблене дослідження особливостей організації й реалізації міжнародного співробітництва у сфері НФО дітей та учнівської молоді за кожним із визначених рівнів.

ЛІТЕРАТУРА

1 Гуцалова М. В. Європейський досвід реалізації молодіжної політики / М. В. Гуцалова // Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили]. Сер. : Політологія. – 2013. – Вип. 200. – Т. 212. – С. 97–102.

2 Краєвська О. Освітня політика Європейського Союзу : становлення та механізми реалізації / О. Краєвська / Вісник Львівського університету. Серія «Міжнародні відносини». – 2011. – Вип. 28. – С. 53–65.

3 Локшина О. І. Європейський вимір в освіті / О. Локшина // Енцикл. освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 276–277.

4 Овчар О. М. Сучасні тенденції молодіжної політики Європейського Союзу : досвід для України [Електронний ресурс] / О. Овчар, М. Галаган. – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/e-journals/tppd/2010-7/zmist/R_2/11 Ovchar.pdf

5 Сбруєва А. А. Відкритий метод координації: іноваційний механізм управління євроінтеграційними процесами у сфері вищої освіти / А. Сбруєва / Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології. – СумДПУ імені А. С. Макаренка. – 2014. – № 6 (40). – С. 282–295.

6 Сторожук Р. П. Основні пріоритети молодіжної політики у країнах Європи / Р. П. Сторожук // Актуальні проблеми державного управління : зб. наук. праць ОРІДУ. Вип. 1 (25). – Одеса : ОРІДУ НАДУ, 2006. – С. 73–80.

7 Bowyer J. Bridges for Recognition. The full report / J. Bowyer, T. Geudens. – Leuven, 2005. – 60 p. – URL : https://www.salto-youth.net/downloads/4-17-630/BridgesForRecognition.pdf

8 Clarijs R. Non-formal and Informal Education in Europe / R. Clarijs. – Prague : EAICY, 2005. – 118 p.

9 Colley H. Social inclusion and young people: breaking down the barriers. Council of Europe / H. Colley. – 2007. – 212 p. – URL : http://pjp-eu.coe.int/documents

10 Council Recommendation of 20 December 2012 on the validation of non-formal and informal learning // Official Journal of the European Union, 2011. C 398/1. – URL : http://eur-lex.europa.eu

11 Markovic D. Non-formal education in Europe. A step towards recognition of non-formal education in Serbia and Montenegro / D. Markovic. – Belgrade, 2005. – 72 p.

12 Markovic D. Unlocking Doors to Recognition : setting up strategies for the better recognition of youth work and non-formal education/learning in your context / D. Markovic, G. N. Ünal, 2011. – SALTO-YOUTH. – 96 p.

13 Schild H. The right to play and to have fun in youth and community work / H. Schild, L. Senkute, J. Vanhee // «Coyote magazine extra», 2010. – P. 16–20.

14 Taylor M. Youthpass Guide / M. Taylor. – SALTO-YOUTH Training and Cooperation Resource Center, 2011. – 210 p.

REFERENCES

1. Hutsalova, M. V. (2013). Yevropeiskyi dosvid realizatsii molodizhnoi polityky [The European experience of the youth policy realization]. *Naukovi pratsi [Chornomorskoho derzhavnoho universytetu imeni Petra Mohyly], Ser. Politolohia, Vyp. 200, T. 212, 97–102*. (In Ukrainian).

2. Kraievska, O. (2011). Osvitnia polityka Yevropeiskoho Soiuzu: stanovlennia ta mekhanizmy realizatsii [Education Policy of the European Union: the mechanisms of the establishment and implementation]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriia «Mizhnarodni vidnosyny», 28*, 53–65.

3. Lokshyna, O. I. (2008) Yevropeiskyi vymir v osviti [The European dimension in education]. In V. H. Kremen (Ed.), *Entsykl. Osvity, Akad. ped. nauk Ukrainy* (pp. 276–277). K.: Yurinkom Inter. (In Ukrainian).

4. Ovchar, O. M. (2010). *Suchasni Tendentsii Molodizhnoi polityky Yevropeiskoho Soiuzu: dosvid dlia Ukrainy [Modern trends of youth policy of the European Union: the experience for Ukraine]*. Retrieved from http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/e-journals/tppd/2010-7/zmist/R_2/11 Ovchar.pdf. (In Ukrainian).

5. Sbruieva, A. A. (2014). Vidkrytyi metod koordinatsii: inovatsiinyi Mekhanizm upravlinnya yevrointehratsiinymy protsesamy u sferi vyshchoi osvity [Open method of coordination: innovative mechanisms of management of the innovative processes in the sphere of higher education]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii, 6 (40)*, 282–295. (In Ukrainian).

6. Storozhuk, R. P. (2006). Osnovni Priorytety Molodizhnoi polityky u stranakh Yevropy [The main priorities of youth policy in European countries]. *Aktualni problemy derzhavnoho upravlinnya: Zb. nauk. prats ORIDU, 1 (25)*, 73–80. (In Ukrainian).

7. Bowyer, J., Geudens, T. (2005). *Bridges for Recognition. The full report*. Leuven. Retrieved from https://www.salto-youth.net/downloads/4-17-630/BridgesForRecognition.pdf

8. Clarijs, R. (2005). *Non-formal and Informal Education in Europe*. Prague: EAICY.

9. Colley, H. (2007). *Social inclusion and young people: breaking down the barriers*. Council of Europe. Retrieved from http://pjp-eu.coe.int/documents

10. Council Recommendation of 20 December 2012 on the validation of non-formal and informal learning (2011). *Official Journal of the European Union*, C 398/1 Retrieved from http://eur-lex.europa.eu

11. Markovic, D. (2005). *Non-formal education in Europe. A step towards recognition of non-formal education in Serbia and Montenegro*. Belgrade.

12. Markovic, D., Ünal, G. N. (2011). *Unlocking Doors to Recognition: setting up strategies for the better recognition of youth work and non-formal education/learning in your context*. SALTO-YOUTH.

13. Schild, H., Senkute, L., Vanhee, J. (2010). The right to play and to have fun in youth and community work. *«Coyote magazine extra»*, pp. 16–20.

14. Taylor, M. (2011). *Youthpass Guide*. SALTO-YOUTH Training and Cooperation Resource Center.

РЕЗЮМЕ

Заярная В. Особенности развития международного сотрудничества в сфере неформального образования детей и учащейся молодежи в ЕС: организационно-процессуальный аспект

В статье рассмотрены организационно-процессуальне аспекты международного сотрудничества в сфере неформального образования детей и учащейся молодежи в Европейском Союзе. Проанализированы научные достижения зарубежных и отечественных ученых по данной проблеме. Благодаря применению метода структурно-системного анализа определены организационные и процессуальные основы исследуемого феномена. Сделан акцент на структурировании уровней международного сотрудничества в сфере ЕС и специфики современных процессов в этой сфере в аспекте кросс-секторального взаимодействия и валидации результатов неформального образования.

Ключевые слова: *Европейский Союз, неформальное образование детей и учащейся молодежи, организационно-процессуальные основы, кросс-секторальный подход, валидация.*

SUMMARY

Zayarna V. The European Union International Cooperation Development Features in the Field of Non-formal Education of Children and Studying Youth: Organizational and Procedural Aspects.

The article discusses the features of development of international cooperation of the European Union in the field of non-formal education of children and youth in terms of organizational and procedural foundations. The foreign and native scientific achievements of the defined problem are analyzed by the author.

The organizational and procedural foundations of the studied phenomenon are characterized by using the method of structural and system analysis.

The organizational principles are structured by the levels of international cooperation of the European Union in the field of non-formal education of children and youth. The author highlighted the global, European, international, national and interinstitutional levels of EU cooperation in this field.

The article defines that the procedural foundations of the development of the EU international cooperation are formed by the modern tools of international cooperation between the EU and its Member States. Among them the author identifies political, organizational and theoretical tools. The value of the open method of coordination, cross-sectoral approach and structured dialogue in the forming of the organizational and procedural foundations of the international cooperation the EU in non-formal education is underlined in the article. The process of validation of non-formal education is presented as a fundamental characteristic of the current stage of development of this sphere.

The article defines the level of NFO's validation. The presented cyclical model of the validation process shows relationships between the stages of recognition. This recognition motivates understanding of the need for active cooperation at all organizational levels of international cooperation to achieve the best possible results.

The author's model of organizational and procedural foundations of international cooperation the EU in non-formal education of children and youth is presented in the article.

Further research of characteristics and the implementation of international cooperation in NFO of children and youth are outlined in the article.

Key words: *European Union, non-formal education of children and youth, organizational and procedural foundations, cross-sectoral approach, validation.*

УДК [377.8+378 +371.3](415)

Олена Лисенко
Київський національний лінгвістичний університет
Orcid iD 0000-0003-2919-9343

ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ІРЛАНДІЇ ДО 1922 РОКУ

У статті визначено суспільно-економічні чинники, що впливали на формування системи педагогічної освіти Ірландії до часів незалежності, висвітлено особливості професійної підготовки вчителів і проаналізовано основні моделі підготовки вчителів у Ірландії до 1922 року. Досліджуючи українські та зарубіжні джерела, автор застосовує такі наукові методи: аналітичний, історико-ретроспективний та метод теоретичного узагальнення. Доведено, що підготовка майбутніх педагогів початкової школи до часів незалежності в країні проводилася переважно на дворічних курсах у коледжах закритого типу, які знаходилися під патронатом церкви, вчителі ж середньої школи отримували освіту за моделлю послідовної педагогічної освіти.

***Ключові слова**: педагогічна освіта, професійна підготовка, вчителі початкової школи, модель послідовної педагогічної освіти.*

Постановка проблеми. Дослідження історичних джерел розвитку систем педагогічної освіти зарубіжних країн світу є цінною базою та вагомим підґрунтям для розбудови сучасної системи педагогічної освіти, адже історичний досвід має ефективні розробки та винаходи, які можливо застосувати на практиці з урахуванням реалій сьогодення.

Аналіз актуальних досліджень. Історія розвитку педагогічної освіти різних країн світу знаходилась у центрі уваги багатьох науковців: Л. П. Пуховська − професійна підготовка вчителів у країнах Західної Європи, С. В. Стойко − розвиток педагогічної освіти Індії у ХХ столітті, Т. С. Кошманова − розвиток педагогічної освіти США (1960−2000 рр.), В. П. Лащихіна − розвиток системи підготовки педагогічних кадрів у Франції (друга половина ХХ − початок ХХІ ст.), М. Г. Дреєрман − становлення та розвиток вищої педагогічної освіти в Ізраїлі, Л. О. Карпинська − система вищої педагогічної освіти Канади, І. О. Степанець − становлення та розвиток середньої педагогічної освіти на Харківщині в ХХ ст.

Важливими для нашого дослідження є результати наукових розвідок українських фахівців із порівняльної педагогіки: компаративні дослідження в галузі освіти (Н. М. Авшенюк, Н. М. Бідюк, Т. М. Десятов, Н. М. Лавриченко, А. А. Сбруєва, О. Ю. Кузнєцова та ін.), вищої освіти (А. П. Максименко, Л. О. Карпинська, О. М. Ельбрехт, Л. В. Шаповалова, Н. В. Кучумова та ін.), полікультурної освіти (Ю. С. Безух, К. О. Баханов, Я. Г. Гулецька та ін.).

Різні аспекти системи освіти Ірландії вивчали такі вітчизняні науковці: Ю. А. Кучер (система вищої та середньої освіти), О. І. Ситник (освіта дорослих), Л. І. Гук (вища туристична освіта), Ю. Г. Запорожченко (система забезпечення якості вищої освіти) та ін.

Мета статті – виявити й охарактеризувати суспільно-економічні чинники, що впливали на формування системи педагогічної освіти Ірландії до часів незалежності, визначити особливості професійної підготовки педагогічних кадрів та схарактеризувати основні моделі підготовки вчителів у Ірландії до 1922 року.

Методи наукового дослідження. У своєму науковому дослідженні ми застосували аналітичний метод, на основі якого здійснили вивчення українських і зарубіжних джерел із застосуванням аналізу, систематизації й оцінювання фактів, явищ та процесів; історико-ретроспективний метод, який допоміг нам виявити чинники, що впливали на розвиток педагогічної освіти Ірландії до часів здобуття незалежності державою; порівняльно-дедуктивний метод, за допомогою якого ми визначили тенденції розвитку системи педагогічної освіти Ірландії до 1922 року; метод теоретичного узагальнення, що надав нам змогу сформулювати загальні висновки й визначити перспективи подальших наукових розвідок.

Виклад основного матеріалу. Педагогічна освіта Ірландії у своєму розвитку тісно пов’язана зі змінами в політиці держави щодо забезпечення функціонування шкільних закладів освіти та заснуванням національної системи освіти. Виходячи з цього, ми можемо зазначити, що історія педагогічної освіти Ірландії налічує майже два століття. На початковому етапі всі заклади освіти залежали від релігійних установ, і протягом XIX ст. як католицькі, так і протестантські спільноти засновували власні школи та керували ними. Проте, офіційно вважалося, що система освіти країни належала представникам усіх віросповідань, або, взагалі, мала позарелігійний статус. Національна та середня системи освіти в Ірландії були започатковані в 1831 та 1871 роках відповідно. Національна система освіти в країні була створена у відповідь на заклик Католицької церкви Ірландії заснувати навчальні заклади, які могли протистояти стійкій тенденції навернення молоді в протестантську віру, джерелом якої були протестантські співтовариства, що, зазвичай, знаходилися на утриманні держави [20, 38–37].

Характерною особливістю шкільних закладів освіти на початку XIX ст. в Ірландії була їх перевантаженість учнями, погана оснащеність та невідповідні умови навчання і вчителювання. Становище педагогічних працівників у зазначений період було нестабільним унаслідок невизначеності перебування на посаді, незначного розміру заробітної платні та низького соціального статусу. Так, у 1839 році 524 вчителі отримували освіту за загальновизнаною схемою, а в 1870 році їх чисельність знизилася до 289. Одразу після заснування національної системи освіти в країні, учителів характеризували переважно як недостатньо освічених, що підтверджувало низький рівень їх професійної підготовки [20, 38].

Комісія з національної освіти розробила план дворічної базової

підготовки вчителів початкової школи у 1835 та 1837 рр. Було заплановано призначити п’ять професорів у новому Центральному закладі з підготовки педагогічних кадрів (Central training Establishment). Комітет з національної освіти (The National Education Board) вбачав необхідність відходу від традиційних методів підготовки вчителів (навчання найкращих учнів ремеслу вчителювання), які вперше були запроваджені в Ірландії в 1814 році, та розробити нову концепцію підготовки педагогів, значно ширшої за своєю сутністю. Перший професор методики навчання з Коледжу з підготовки вчителів Національного комітету з освіти, Роберт Саливан (Robert Sullivan), назвав нову систему підготовки педагогічних кадрів для початкової школи педагогічною освітою [12, 33; 10; 11].

Як зазначає відомий ірландський дослідник системи педагогічної освіти Джон Кулебен (John Coolaban), новий підхід у підготовці вчителів мав певні переваги перед індивідуальним навчанням або залученням найуспішніших старост до професії, завдяки ширшому охопленню студентів у групах. Однак, не всі запропоновані заходи були реалізовані на практиці повною мірою: замість передбаченого дворічного курсу підготовки вчителів початкової (національної школи) був запроваджений курс загальною тривалістю 5 місяців, а на посади Коледжу з підготовки вчителів Національного комітету з освіти були призначені лише два професори замість п’яти. Короткий термін підготовки педагогів не сприяв підвищенню якості професійної освіти в країні. Основним завданням курсу підготовки педагогічних кадрів було опанування матеріалу підручників, рекомендованих Комітетом з національної освіти, та оволодіння предметами, що мали викладатися в початковій школі. Вивчення педагогіки обмежувалося лекціями з методики викладання, пасивною та активною практикою в зразковій школі (model school), де майбутні вчителі отримували початкову освіту. Таким чином, в Ірландії була започаткована основна модель підготовки педагогічних кадрів для початкової школи, яка проіснувала майже століття. У підготовці майбутніх педагогів акцент робився на вивченні шкільних предметів, при цьому знаннями педагогічних дисциплін дещо нехтували [12, 33; 6]. Нова форма професійної підготовки вчителя передбачала, що найуспішніші учні віком 14–16 років у кінці навчання, після складання іспитів районному інспектору, призначалися старостами, а згодом ставали вчителями-підмайстрами. Старости опановували чотирирічну «Програму іспитів та курсу навчання для оплачуваних старост» (Programme of Examination and Course of Study for Paid Monitors’). Така програма передбачала складання іспитів із дисциплін початкової школи та демонстрацію необхідного рівня практичних навичок навчання учнів. Після успішного завершення програми старости ставали вчителями. Таким чином, зазначена модель підготовки педагогічних кадрів базувалася на навчанні найкращих учнів, які опановували вчительську професію, працюючи. На думку багатьох дослідників ірландської системи

освіти, подібна модель підготовки педагогічних кадрів підносила професію педагога на вищий щабель, показуючи необхідність ґрунтовної теоретичної підготовки педагогічних кадрів та опанування певними знаннями. Згідно з доповіддю представників Комісії з національної освіти (1837 р.), зразковими школами мали керувати більш кваліфіковані та досвідчені вчителі. Зразкова школа на вулиці Мальборо в Дубліні була першим закладом, який працював за методикою підготовки вчителів за державний кошт. Майбутні вчителі проходили педагогічну практику в одній із провінційних шкіл перш ніж закінчити своє навчання в коледжі Дубліна [15, 20–22; 19].

За причин недостатнього фінансування й нерішучості з боку органів влади жодні ефективні заходи щодо заснування вчительських шкіл по всій країні не були втілені в життя до 1845 р. Цього самого року Комісія з національної освіти розробила план, що передбачав започаткування провінційних шкіл із загальною кількістю учнів 100 осіб, у яких щорічну підготовку мали отримати шість учителів-чоловіків і два вчителі-жінки. До 1867 року по всій країні за різними даними функціонувало 25–27 зразкових шкіл [20, 38; 15; 7].

Той факт, що заклади підготовки вчителів та зразкові школи не належали до однієї релігії, адже серед учнів були представники різних віросповідань, викликало занепокоєння в Католицької церкви. У 1845 році Комітет представників Комісії з національної освіти (Board of Commissioners of National Education) прийняв рішення, яке давало право власності на шкільні будівлі, споруджені урядом. Зазначені дії уряду були несхвально прийняті як Протестантською, так і Католицькою церквами Ірландії, оскільки перші вважали, що вплив державних установ на навчальні заклади знижував їх традиційно-домінантну роль в освіті країни, інші ж убачали в діях уряду загрозу своєму крихкому, щойно встановленому авторитетові в освітній галузі. Комісія з національної освіти продовжувала наполягати на збереженні за місцевими чиновники права вирішувати питання, пов’язані зі звільненням і призначенням учителів на посаду, управлінням навчальними закладами тощо. Оскільки зразкові школи знаходилися під повним контролем Комітету з національної освіти, це викликало занепокоєння в католицькій спільності. Католики вбачали за цими діями негативний вплив держави на населення з метою обернення в іншу віру. Однак, вороже ставлення до зразкових шкіл висловлювала і Протестантська церква, яка пов’язувала посилення впливу держави на педагогічну освіту з бажанням послабити свій вплив. Тому, у 1863 році Католицька церква заборонила майбутнім педагогам відвідувати заняття у зразкових школах та Коледжі підготовки вчителів на вулиці Мальборо. З іншого боку, існуючою моделлю підготовки педагогічних кадрів була стурбована Англія. Зокрема, існували сумніви щодо належного використання державних коштів. Для вивчення зазначеного питання були ініційовані три комісії: в Англії (1858 р.), Шотландії (1864 р.) та Ірландії (1868 р.) [20; 15; 10; 13].

У 1870 році Королівська комісія з дослідження початкової освіти (The

Royal Commission of Inquiry into Primary Education), відома як Комісія Повіс (The Powis Commission) дійшла висновку, що система підготовки педагогічних кадрів в Ірландії є незадовільною. Комісія рекомендувала відмовитися від практики зразкових шкіл і перейти до підготовки вчителів у закладах педагогічної освіти, що фінансувалися державою й належали до певного віросповідання. Результатом роботи Комісії Повіс була також пропозиція запровадити нову систему оплати праці педагогам – за результатами досягнень учнів. У доповіді Комісії зазначалося, що лише 34 % учителів мали офіційну освіту, тому було рекомендовано всім педагогам здобувати офіційну освіту протягом 12 місяців, а в 1883 році курс підготовки педагогів у коледжах, що знаходилися під патронатом церкви, був розширений до 2-х років [15, 23; 6; 7].

Отже, в 1870 році намітився відхід від загальної моделі підготовки педагогічних кадрів для початкової школи шляхом практичного вивчення професії вчителя. На думку ірландського вченого Бернадет О'Донован (Bernadette O'Donovan), доповідь Комісії Повіс була першим кроком на шляху визнання вчительської діяльності професією, а не як раніше, ремеслом, оскільки професія педагога потребувала глибоких спеціальних знань і навичок. Зазначена рекомендація урядової комісії була схвально прийнята Католицькою церквою, яка за сприяння Вінсентіанських Отців (the Vincentian Fathers) заснувала в 1875 році Педагогічний коледж Св. Патрика (St. Patrick's College, Drumcondra) для чоловіків-учителів початкової школи. За підтримки ордену Милосердних Сестер (The Sisters of Mercy) у 1877 році був відкритий Католицький коледж підготовки вчителів-жінок на вулиці Бегот у Дубліні, який пізніше був переведений до Коледжу Керісфорт в Блекроку (Carysfort College in Blackrock). Коледж Пречистої Діви Марії для жінок у Лімерику (Mary Immaculate College in Limerick) був відкритий у 1898 р. [15, 22; 17].

З 1883 року спостерігалися зміни в педагогічній освіті країни, оскільки уряд узяв курс на підтримку та фінансування педагогічних коледжів, що належали до певного віросповідання. У період заснування закладів педагогічної освіти за сприяння церкви, починаючи з 70-х років XIX ст. була запроваджена система підготовки вчителів у закладах закритого типу, із жорстким розкладом занять та визначеним режимом дня під суворим наглядом педагогів із ранку до пізньої ночі. Програма підготовки вчителів була розширена з одного до двох років, у кінці курсу навчання всі майбутні педагоги мали скласти письмовий іспит «Методи навчання та організація шкільного закладу освіти» (Methods of Teaching and School Organisation). За свідченням багатьох ірландських науковців, слабкою стороною навчальних програм педагогічних коледжів було нехтування такою вагомою дисципліною, як педагогіка [12, 34; 18].

У результаті змін у галузі педагогічної освіти на межі нового, XX століття, завдяки коштам із Державної скарбниці фінансувалися сім коледжів

педагогічної освіти: Центральний коледж педагогічної освіти на вулиці Мальборо в Дубліні (Central Training College, Marlborough Street, Dublin), Коледж Св. Патрика, Драмкодра, у Дубліні (St. Patrick's College, Drumcondra, Dublin), Коледж Милосердної Божої Матері в Керісфорті в Дубліні (Our Lady of Mercy College, Carysfort, Dublin), Коледж підготовки вчителів у Вотерфорді (De La Salle College, Waterford), Коледж Церкви Ірландії в Дубліні (Church of Ireland College, Dublin), Коледж Святої Марії в Белфасті (St. Mary's College, Belfast), Коледж Пречистої Діви Марії в Лімеріку (Mary Immaculate College, Limerick). Система підготовки педагогічних працівників, яких дотримувались у зразкових школах, вичерпала себе, тому, на межі нового тисячоліття найбільші релігійні педагогічні коледжі стали відігравати роль стандартів базової підготовки педагогічних кадрів [20; 18; 19].

На початку ХХ століття відмовилися від практики оплати праці педагогів за результатами перевірок інспекторів, тому зникла необхідність орієнтуватися лише на кінцевий об'єм знань, який мали засвоїти учні, з'явився простір для творчості, і, як результат, на межі нового тисячоліття відродився інтерес педагогічної спільноти до педагогіки. Зазначена зміна в наукових орієнтирах знайшла чітке відображення в нових програмах коледжів підготовки вчителів, які були запроваджені в 1897 р. Студентам коледжів із підготовки вчителів викладали такі лекційні курси: «Теорія методу» і був запроваджений новий курс «Наука педагогіка». Зміст навчальних програм та екзаменаційних робіт зазначеного періоду свідчив про бажання відійти від методу «запитання – відповідь» до загального опанування принципами навчання й ефективного застосування їх на практиці у процесі викладання предметів початкової школи.

На початку ХХ ст. навчальні плани педагогічних коледжів визначалися шкільною програмою, яку мали опанувати майбутні вчителі. Оновлена програма для національних шкіл була запроваджена в дію в 1900 р., що спричинило перевантаження навчальних курсів коледжів підготовки вчителів. У 1904 р. до програми викладання національних шкіл входили такі дисципліни: читання, письмо та правопис, граматика, написання творів, арифметика, догляд за дітьми, ручна праця, заняття з демонстрацією наочного приладдя, основи природничих наук, кулінарія, рукоділля, співи, фізичні вправи, ірландська, французька, латинська мови, арифметика та алгебра, геометрія та вимір, інструментальна музика. Інспектори системи національної освіти скаржилися, що 50 годин на тиждень було виділено на лекції та інші дисципліни, тому зовсім не вистачало часу на повторення й закріплення пройденого матеріалу. Той факт, що студенти могли здобути кваліфікацію вчителя, не склавши іспиту з «Теорії методу» викликав підозру в якості зазначеної системи. Серед педагогічного складу коледжів, зазвичай, були 1–2 викладача педагогіки, чиє навантаження було надзвичайно великим: 32 години лекцій на

тиждень. З 1 квітня 1900 р. отримання освіти у визнаному коледжі підготовки вчителів стало суттєвою умовою для того, щоб обійняти посаду головного вчителя (principal teacher), зазначене нововведення сприяло підвищенню якості підготовки педагогічних кадрів [20, 30–40; 16; 6].

Завдяки запровадженню професорських посад із педагогіки в 1905 р. у педагогічному коледжі Трініті (Trinity College) у навчальні плани були введені такі лекційні курси: психологія дитинства, психологія для вчителів, основи педагогіки, реформатори в освіті. 1908–1909 навчальний рік був особливим для Коледжу підготовки вчителів на вулиці Мальборо в Дубліні, оскільки бажання навчатися в зазначеному навчальному закладі виявила найбільша з 1903 р. кількість чоловіків та велика кількість молодих жінок. На початку XX ст., у доповідях Комісії з національної освіти зазначалося, що навчальні плани педагогічних коледжів були надто перенавантаженими, і цей факт ніяк не сприяв підвищенню якості педагогічної освіти. Керівництво коледжу Пречистої Діви Марії доповідало, що згідно з вимогами Комітету з національної освіти, студенти мали складати велику кількість іспитів, що збільшувало і без того непомірне навчальне навантаження. Коледжі підготовки вчителів знаходились у досить складному становищі, але, не зважаючи на запровадження вступного внеску в 1911 році, кількість абітурієнтів, які виявили бажання отримати професію вчителя, набагато перевищувала кількість наявних місць [20; 11; 7].

У кінці XIX ст. для вчителя середньої школи вважалося достатнім бути обізнаним у предметах, що викладалися в середніх закладах освіти, і, як результат, серед учителів середньої ланки переважали аматори. Такі релігійні ордени, як Єзуїти та Християнське Братство мали більш організовану систему практичної підготовки вчителів. У 1897 р., коли в учительських коледжах педагогіка як дисципліна отримала більш серйозний статус, були здійснені перші кроки для надання вчителям середньої школи відповідної підготовки з педагогіки. Трініті коледж у Дубліні прийняв рішення організувати іспити з історії та теорії педагогіки (History and Theory of Education), та з практичної педагогіки (Practice of Education). При цьому жодні офіційні освітні курси не були запроваджені, а перші іспити були проведені в січні 1898 року. Претенденти, які успішно склали обидва іспити, отримували Диплом з педагогіки (Diploma in Education). Цей диплом присуджувався і випускникам гуманітарних факультетів Королівського університету, а пізніше фахівцям точних наук. Королівський університет не надавав жодних освітніх послуг, це був орган, що проводив іспити та присуджував кваліфікації. Стандарти іспитів були високими, завдання екзаменаційних робіт ураховували знання педагогіки як науки й відповідали рівню складності відповідних іспитів у тогочасній Європі та Англії. Незначна кількість студентів складала іспити та отримувала Диплом з педагогіки. У вересні 1896 року монастир ордену

Св. Урсули в Вотерфорді (Ursuline Convent in Waterford) заснував підготовчі курси для жінок-учителів середньої школи, які отримали визнання Кембриджу. Згодом, черниці Домініканського ордену (The Dominican nuns) та керівництво Протестантського коледжу Александри (Protestant Alexandra College) в Дубліні започаткували підготовчі курси для жінок, що також мали на меті працювати в середній школі [12, 36; 7; 13].

Питання підготовки педагогічних кадрів і заснування кафедр педагогіки були порушені на обговореннях Комісії з дослідження середньої освіти (1898–1899 рр.) та Комісії з університетської освіти (1901–1903 рр.), але жодна з комісій не дійшла згоди щодо чітких термінів вирішення існуючих проблем. Департамент сільськогосподарських та технічних наук (Department of Agriculture and Technical Instruction (1900 р.)) заснував курси для вчителів точних дисциплін середньої школи в 1901 році, а в 1905 році почав вимагати від здобувачів Сертифікату вчителів точних наук середньої ланки освіти (Irish Secondary Teachers' Science Certification) складання іспитів, що перевіряли знання принципів, методів навчання та історії педагогіки, при цьому особливу увагу приділяли принципам навчання точних наук у середній школі. У 1904 році був організований Комітет середньої освіти (Committee on Intermediate Education), який опікувався питаннями підготовки педагогічних кадрів для системи середньої освіти. Погоджуючись із тимчасовою гнучкістю вимог підготовки педагогів для середньої освіти, Комітет середньої освіти схвально ставився до німецької моделі, відповідно до якої навчальний курс мав би бути післядипломним і включати системне вивчення психологічних наук, етики, тісно пов'язаних із педагогікою, теорії та історії педагогіки. Навчальний курс мав доповнюватися пасивною й активною педагогічною практикою. До сертифікації вчителя як спеціаліста середньої школи майбутній фахівець повинен був успішно пройти випробувальний термін у визнаному закладі середньої освіти. Згодом всі пропозиції лягли в основу вимог реєстрації вчителів середньої школи, запроваджених у 1918 році. Комітет середньої освіти підсилив свої вимоги до рівня педагогічної освіти в країні: представники Комітету вважали важливим заохочувати педагогічних працівників займатися науковими дослідженнями в галузі педагогічних наук, що мало сприяти підвищенню майстерності педагога та підняти престиж учительської професії [12; 6; 11].

Завдання запровадження курсу з педагогіки для вчителів середньої школи постало з особливою гостротою на початку XX ст., тому в системі педагогічної освіти були започатковані важливі зміни: створена перша кафедра педагогіки в Трініті коледжі в травні 1905 року. Заснування Національного університету Ірландії в 1908 році вирішило довготривалу проблему щодо забезпечення майбутніх педагогів університетською освітою. Університетський коледж Дубліну та Університетський коледж Корку як

складові Національного університету одразу ж зорганізували кафедри педагогіки. Університетський коледж Галвея запровадив відповідні зміни в 1915 році, а Королівський університет Белфасту – у 1914 році [10; 11].

На початку ХХ ст. статус педагогіки як дисципліни значно підвищився. Про це свідчило заснування кафедр педагогіки в усіх університетах. Особливого статусу педагогіка здобула в Університетському коледжі Дубліну, де професор Коркоран (Corcoran) домігся, щоб її викладали на рівні Диплома та Вищого диплома для студентів навчального курсу на отримання ступеня бакалавра гуманітарних (BA) та точних наук (BSc). Також дисципліна викладалася магістрам гуманітарних наук (MA) і здобувачам наукового ступеня доктора філософії (PhD). Важливою ініціативою на початку ХХ ст. було запровадження дворічного курсу вивчення педагогіки для всіх студентів [11; 12; 13].

Іншим вагомим нововведенням у галузі педагогічної освіти було запровадження навчального курсу на здобуття Вищого диплому з педагогіки для підготовки педагогічних кадрів для середньої школи, які вже мали базову освіту. Послідовна модель однорічного післядипломного курсу збереглася до наших часів та є основним шляхом здобування професії вчителя середньої школи. Ключовою проблемою цього курсу в перші роки його запровадження в систему педагогічної освіти був невеликий попит, оскільки не було вимог для вчителів середньої школи мати попередню професійну підготовку. Асоціація вчителів середньої школи Ірландії (Association of Secondary Teachers in Ireland – ASTI), заснована в 1909 р., постійно наполягала на підвищенні статусу вчителя середньої школи. Завдяки тиску з боку асоціації була заснована Реєстраційна рада для вчителів середньої школи, чиї регуляційні норми набули чинності з 31 липня 1918 р. Для отримання права зареєструватися вчителем середньої школи здобувачі повинні були мати університетський ступінь, Вищий диплом із педагогіки та успішно пройти випробувальний термін у визнаній середній школі. Ці норми стали важливим адміністративним заходом на шляху вдосконалення системи підготовки педагогічних кадрів. Але на початку ХХ ст. у середніх навчальних закладах мали право працювати також учителі, які не мали відповідної кваліфікації. Зазначений період охарактеризувався розширенням наукових досліджень: професори педагогіки регулярно оприлюднювали свої наукові праці, серйозна увага приділялася науковим дослідженням у галузі педагогіки при опануванні навчального курсу на здобуття ступеня магістра гуманітарних наук. Отже, у період з 1898 по 1918 роки був закладений міцний фундамент для створення національної системи підготовки педагогічних кадрів, а саме: був піднятий престиж педагогіки як дисципліни, запроваджені навчальні курси на здобуття професії педагога середньої школи, значна увага приділялася проведенню наукових досліджень [15; 6].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Виявлено,

що базова професійна підготовка вчителів початкової школи має історичні корені, що беруть свій початок із часів заснування так званих національних шкіл у 30-х роках XIX ст. Створенню моделі підготовки вчителів початкової школи посприяло залучення до вчителювання найуспішніших старост у зразкових школах. Установлено, що, починаючи з 1870 року, уряд країни відмовився від існуючої моделі та взяв курс на підтримку закладів педагогічної освіти закритого типу, що були створені за сприяння церкви. До 1922 року вчительські коледжі здійснювали підготовку майбутніх учителів початкової школи на дворічних курсах, де були представлені особи однієї статі. Ці заклади належали до конкретного віросповідання, і в підготовці вчителів особливий акцент робився на їх соціалізації.

Загальна ж модель підготовки вчителів для середньої школи виникла дещо пізніше та прийняла форму послідовної педагогічної освіти. Відповідно до неї бажаючі здобути професію вчителя після отримання університетського ступеня могли здобути Вищий диплом з педагогічної освіти, закінчивши однорічні вечірні курси педагогічних факультетів університетів.

Перспективи подальших наших наукових розвідок охоплюватимуть проблеми періодизації розвитку системи педагогічної освіти республіки Ірландія.

ЛІТЕРАТУРА

1. Запорожченко Ю. Г. Система забезпечення якості вищої освіти Ірландії : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Ю. Г. Запорожченко. – Київ, 2011. – 20 с.

2. Кучер Ю. А. Становлення і реформування середньої та вищої освіти Ірландії : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Ю. А. Кучер. – Київ, 2008. – 23 с.

3. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у країнах Західної Європи : спільність і розбіжності / Л.П. Пуховська // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 2. – С. 7–9.

4. Соколова А. В. Професійна підготовка вчителя в системі педагогічної освіти Англії та Шотландії : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / А. В. Соколова. − Одеса, 2009. – 21 с.

5. Ситник О. І. Професійна підготовка учителя в системі неперервної освіти Ірландії / О. І. Ситник // Педагогічний альманах : зб. наук. пр. / [редкол. В. В. Кузьменко та ін.]. – Херсон : КВНЗ «Херсонська академія непевної освіти», 2013. – Вип. 17. – С. 166–170.

6. Akenson H. Donald. The Irish Education Experiment. The National System of Education in the Nineteenth century / Donald H. Akenson. – London : Routledge, 2012. – 427 p.

7. Balfour Gr. The Educational System of Great Britain and Ireland / Graham Balfour. – Oxford : Clarendon Press, 1903. – P. 209.

8. Beauchamp. G. Teacher Education in the Time of Change / G. Beauchamp, L. Clarke. – Bristol : Policy Press, 2015 .– 308 p.

9. Burke A. Teacher Education in the Republic of Ireland : Retrospect and Prospect / A. Burke // Standing Conference on Teacher Education, North and South (SCoTENS). – The Centre for Cross Border Studies, 2004. – 70 p.

10. Coolahan J Education in the Training Colleges 1877–1977, in Two Centenary Lectures / John Coolahan. – Carysfort College, 1981. – P. 20–52.

11. Coolahan J. Irish Education : its History and Structure / John Coolahan. – Dublin :

Institute of Public Administration, 1981. – 329 p.

12. Coolahan J. The Development of Education Studies and Teacher Education in Ireland / John Coolahan // Education Research and Perspectives. – 2004. – Vol. 31, № 2. – P. 30–47.

13. Kelly-Blackeney E. Student Experiences of Widening Participation in Initial Teacher Education in Ireland : a Bourdieusian Analysis : The Thesis for Doctor of Education Degree / Eileen Kelly-Blackeney. – School of Education, University of Sheffield, 2014. – 189 p.

14. O'Donoghue T. Secondary School Education in Ireland : History, Memories and Life Stories 1922–1967 / Tom O'Donoghue, Judith Harford. – Basingstoke : Palgrave Macmillan UK, 2016. – 256 p.

15. O'Donovan B. Primary School Teachers' Understanding Themselves as Professionals : The Thesis for Doctor of Education Degree / Bernadette O'Donovan. – Dublin City University, 2013. – 157 p.

16. Postman N. Teaching as a Subversive Activity / N. Postman, C. Weingartner. – London : Penguin, 1976. – P. 32.

17. Simon B. The Rise of Science and the Science of Education : Collection of Papers of International Conference for History of Education / Brian Simon. – Oxford : Westminster College, 1983. – P. 131–140.

18. The education system of Europe / [W. Horner, H. Dobert, B. von Kopp, W. Mitter]. – Dordrecht : Springer, 2007. – 879 p.

19. Titley B. Church, State, and the Control of Schooling in Ireland 1900–1944 / E. Brian Titley. – Dublin : McGill-Queen's Press, 1983. – 225 p.

20. Walsh B. Asking the Right Questions : Teacher Education in the Republic of Ireland / Brendan Walsh // Education Research and Perspectives. – 2006. – Vol. 33, № 2. – P. 37–59.

REFERENCES

1. Zaporozhchenko, Yu. H. (2011). *Systema zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity Irlandii.* Avtoref. dys. kand. ped. nauk [The System of the Higher Education Quality Assurance in Ireland. Abstract of the PhD diss. (ped. sci.)]. Taras Shevchenko National University of Kyiv. (In Ukrainian).

2. Kucher, Yu. A. (2008). *Stanovlennia i reformuvannia serednoi ta vyshchoi osvity Irlandii.* Avtoref. dys. kand. ped. nauk [Formation and Reforming of Secondary and Higher Education of Ireland. Abstract of the PhD diss. (ped. sci.)]. Borys Hrynchenko University of Kyiv. (In Ukrainian).

3. Pukhovska, L. P. (1998). Profesiina pidhotovka vchyteliv u krainakh Zakhidnoi Yevropy: spil'nist i rozbizhnosti [Teacher training in Western Europe: similarities and differences]. *Pedahohika i psykholohiia [Pedagogy and Psychology], 2*, 7–9. (In Ukrainian).

4. Sokolova, A. V. (2009) *Profesiina pidhotovka vchytelia v systemi pedahohichnoi osvity Anhlii ta Shotlandii*. Avtoref. dys. kand. ped. nauk [Teacher Professional Training in the Education Systems of England and Scotland. Abstract of the PhD diss. (ped. sci.)]. South Ukrainian State Pedagogical University named after K. D. Ushynskyi, Odesa. (In Ukrainian).

5. Sytnyk, O. I. (2013). Profesiina pidhotovka uchytelia v systemi neperervnoi osvity Irlandii [Continuing professional teacher training in the Republic of Ireland]. *Pedahohichnyi Almanakh, 17*, 166–170. (In Ukrainian).

6. Akenson, H. Donald. (2012). *The Irish Education Experiment. The National System of Education in the Nineteenth Century*. Routledge, London.

7. Balfour, Gr. (1903). *The Educational System of Great Britain and Ireland*. Clarendon Press, Oxford.

8. Beauchamp, G. (2015). *Teacher education in the time of change.* Policy Press,

Bristol.

9. Burke, A. (2004). *Teacher Education in the Republic of Ireland: Retrospect and Prospect.* Standing Conference on Teacher Education, North and South (SCoTENS). The Centre for Cross Border Studies.

10. Coolahan, J (1981). *Education in the Training Colleges 1877–1977, in Two Centenary Lectures*. Carysfort College.

11. Coolahan, J. (1981). *Irish Education: its History and Sructure*. Institute of Public Administration, Dublin.

12. Coolahan, J. (2004). The Development of Education Studies and Teacher education in Ireland. *Education Research and Perspectives, 31 (2)*, 30–47.

13. Kelly-Blackeney, E. (2014). *Student Experiences of Widening Participation in Initial Teacher Education in Ireland: a Bourdieusian Analysis*. Dr of Ed. Diss. School of Education, University of Sheffield.

14. O'Donoghue, T., Harford, J. (2016). *Secondary School Education in Ireland: History, Memories and Life Stories 1922–1967*. Palgrave Macmillan UK, Basingstoke.

15. O'Donovan, B. (2013). *Primary School Teachers' Understanding Themselves as Professionals.* Dr of Ed. Diss. Dublin City University.

16. Postman, N., Weingartner, C. (1976). *Teaching as a Subversive Activity*. Penguin, London.

17. Simon, B. (1983). The Rise of Science and the Science of Education. *Collection of Papers of International Conference for History of Education* (pp. 131–140). Westminster College, Oxford.

18. Horner, W., Dobert, H. (2007). *The Education System of Europe*. Springer, Dordrecht, 879 p.

19. Titley, B. (1983). *Church, State, and the Control of Schooling in Ireland 1900–1944.* McGill-Queen's Press, Dublin.

20. Walsh, B. (2006). Asking the Right Questions: Teacher Education in the Republic of Ireland. *Education Research and Perspectives, 33 (2)*, 37–59.

РЕЗЮМЕ

Лысенко Е. Формирование системы педагогического образования в Ирландии до 1922 года.

В статье освещены социально-экономические факторы, которые влияли на формирование системы педагогического образования Ирландии, раскрыто особенности профессиональной подготовки педагогов и проанализированы основные модели подготовки учителей в Ирландии до 1922 года. Исследуя украинские и зарубежные источники, автор применяет следующие научные методы: аналитический, историко-ретроспективный и метод теоретического обобщения. Доказано, что подготовка будущих педагогов начальной школы до независимости в стране осуществлялась преимущественно на двухгодичных курсах в коледжах подготовки учителей закрытого типа, основанных под патронатом церкви, учителя же средней школы получали образование в соответствии с моделью последовательного педагогического образования.

***Ключевые слова**: педагогическое образование, профессиональная подготовка, учителя начальной школы, средняя школа, модель последовательного образования.*

SUMMARY

Lysenko O. The formation of teacher education system in Ireland till 1922.

The aim of the article is to cover the socio-economic factors, that influenced the formation of teacher education system in Ireland till its independence, to determine the

peculiarities of teachers' training system and to analyze the main teacher training models in Ireland until 1922. Studying Ukrainian and foreign sources, the author uses the following research methods: analytical, historical retrospective and theoretical generalization. The article opens with the detailed analysis of the emergence of the teachers' training system in pre-Independent Ireland. The main factors, that influenced its formation, were the provision of schooling by government, the activity of Catholic and Protestant religious bodies and the government policy of the United Kingdom. The national system of education was founded in Ireland in 1831. In this period of time the Commissioners of National Education worked out a plan for a two-year pre-service teacher training programme. The Central teaching establishment in Marlborough Street in Dublin and provincial model schools together with the new programme were to be the integral parts of the new system of teacher education. According to the different sources of information there were about 27 schools in the country by 1867. The article also casts light on the apprenticeship way of teacher training in the model schools. The best pupils, aged 14–16, were examined by the district inspector and on successful passing became monitors, who were leaning teaching profession, being involved into it. Model schools and the Central teacher training college operated under full control of the Board of the Commissioners of National Education, all teacher training establishments were either mixed-denominational or even non-denominational. All these factors put together appeared to be controversial to both churches: Catholic and Protestant, and as a result, Catholic Church banned the attendance of model schools and teacher training college.

In 1870 The Powis Commission came to the conclusion, that teacher training in Ireland was unsatisfactory and recommended to establish state-supported denominational teacher training colleges. So, by 1922 colleges provided training of the future primary school teachers in single-sex study groups on two-year courses, moreover, these institutions belonged to a particular religion, and the special emphasis was given to the socialization task of young teachers.

The common teacher training model for secondary school appeared a bit later and took the form of a consecutive model of teacher education, according to which, it was possible to get appropriate secondary school teacher training, graduating from part-time courses. On successful completion of such courses the future secondary school teachers were awarded the Higher Diploma in Education.

In our future research works we are going to determine and highlight the periods of teacher education of the Republic of Ireland.

Key words: *teacher education, teacher training, primary school teachers, consecutive training model.*

УДК 378(4-6ЄС):061.213-057.875

Анна Улановська
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
orcid iD 0000-0001-9472-1033

ОРГАНІЗАЦІЙНІ ТА ЗМІСТОВО-ПРОЦЕСУАЛЬНІ ЗАСАДИ ДІЯЛЬНОСТІ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СТУДЕНТСЬКОГО СОЮЗУ В КОНТЕКСТІ МОДЕРНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті визначено й схарактеризовано основні організаційні та змістово-процесуальні засади функціонування Європейського студентського союзу як суб'єкта Болонського процесу. На основі логіко-системного аналізу установчих і стратегічних документів з'ясовано особливості організаційної структури, цілі та принципи

діяльності, а також форми співробітництва Союзу з зовнішніми партнерами. Обґрунтовано основні напрями, форми й засоби діяльності Європейського студентського Союзу в контексті модернізації вищої освіти, а також доведено, що досліджувана представницька організація має високий науково-дослідний потенціал, спрямований на вирішення актуальних проблем розвитку Європейського простору вищої освіти.

Ключові слова: *Європейський студентський союз, Болонський процес, модернізація вищої освіти, Європейський простір вищої освіти, організаційна структура, суб'єкт Болонського процесу, представницька організація.*

Постановка проблеми. Приєднання України до Болонського процесу (БП) й необхідність урахування європейських вимог та стандартів освіти зумовили потребу модернізації та формування нової стратегії розвитку вітчизняної вищої школи. Важливою умовою якісних змін у вітчизняній системі вищої освіти в контексті євроінтеграційного розвитку є, на наш погляд, залучення всіх суб'єктів освітньої діяльності до процесу управління вищою освітою (ВО), серед яких особливе місце належить реципієнтам освітньо-наукових послуг, тобто студентам. До того ж, згідно з основними Болонськими комюніке та деклараціями, залучення студентів до управління ВО є одним із основоположних принципів побудови Європейського простору вищої освіти (ЄПВО). Проте, незважаючи на активний розвиток системи студентського самоврядування в Україні, більшість студентських об'єднань мають формальний характер і фактично не впливають на ухвалення важливих рішень. Актуальним для вирішення даної проблеми є пошук інноваційних підходів у сфері залучення студентів до управління ВО шляхом вивчення позитивного досвіду найбільш впливового представника студентства в європейському освітньому просторі – Європейського студентського союзу (ЄСС).

Аналіз актуальних досліджень. Особливе значення для осмислення означеної нами проблеми мають наукові праці зарубіжних учених із питань залучення головних суб'єктів до процесу управління ВО на наднаціональному, національному та інституційному рівнях (С. Берген (S. Bergen), Х. Боер (H. Boer), Е. Данн (E. Dunne), М. Клеменчіч (M. Klemenčič), А. Корбет (A. Corbett), Т. Луешер-Мамашела (T. Luescher-Mamashela) та ін.). Проте в науковому дискурсі бракує досліджень діяльності ЄСС як міжнародної організації, що представляє інтереси в наднаціональному вимірі освітніх змін. Детального аналізу, на наш погляд, потребують організаційні та змістово-процесуальні засади функціонування даної організації в контексті БП та становлення ЄПВО.

Мета статті – визначити й схарактеризувати основоположні організаційні та змістово-процесуальні засади діяльності ЄСС як суб'єкта Болонського процесу.

Виклад основного матеріалу. Головними установчими документами, що визначають політику ЄСС, а також організаційну структуру й умови

членства для Національних студентських союзів (НСС), є Статут та Регламент роботи. Згідно з названими документами, ЄСС являє собою міжнародну неприбуткову незалежну студентську організацію, основною метою якої є представництво освітніх, соціальних, економічних та культурних інтересів студентів на європейському рівні [11]. Діяльність Союзу ґрунтується на демократичних засадах, а відтак головним управлінським органом є *Рада (the Board)*, до складу якої входять представники всіх НСС-членів. На основі аналізу установчих документів досліджуваної організації можемо констатувати, що основними сферами відповідальності Ради є, по-перше, внутрішня організація Союзу, по-друге, регулювання роботи виконавчих підрозділів, і, по-третє, вирішення питань, пов'язаних із наданням членства в ЄСС.

Іншим важливим управлінським органом ЄСС є Виконавчий комітет (ВК), що включає Президію (Голова та два заступники), а також ще сім членів. Ключовими функціями даного структурного підрозділу, унормованими в установчих документах, є такі: організація виконання рішень, ухвалених на Засіданні Ради ЄСС; розробка програмних документів; визначення стратегії досягнення цілей Союзу; інформування всіх підрозділів і членів ЄСС про рішення ВК; розробка портфоліо компетенцій для всіх структурних підрозділів і обраних для роботи в штаті представників НСС; відповідальність за загальне фінансове благополуччя й розвиток організації [10, 19]. ВК може делегувати повноваження і відповідальність за виконання певних завдань Президії, яка, у свою чергу, має доповідати про результати на кожному зібранні. Таким чином, підзвітність є важливим принципом роботи всіх керівних структур ЄСС, що забезпечує демократичність і прозорість ухвалення та реалізації зовнішньої і внутрішньої політики організації.

Установлено, що короткострокові й довгострокові цілі, завдання, стратегії, а також форми звітності ЄСС викладено в Планах роботи й Стратегічних політичних пріоритетах. На основі аналізу названих документів можемо констатувати, що пріоритети даної організації відповідають орієнтирам Болонського процесу. Крім того, важливим завданням є як зовнішній, так і внутрішній розвиток організації, що включає збільшення підтримки та розширення послуг для НСС, активізацію взаємодії із ними, розвиток організаційної структури, диверсифікацію джерел фінансування, забезпечення гендерної рівності, налагодження партнерських зв'язків із іншими міжнародними організаціями [8].

Політику організації щодо ключових проблем розвитку Європейської вищої освіти окреслено у Програмних актах Союзу (1999–2014 рр.) [9], логіко-системний аналіз, узагальнення й систематизація яких дозволили визначити основоположні принципи діяльності Союзу на міжнародній освітньо-політичній арені, а саме: *принцип репрезентативності*, що

передбачає представництво інтересів студентства на наднаціональному рівні розвитку вищої освіти; *принцип демократичності та прозорості*, що означає відкритий доступ до будь-якої інформації щодо функціонування організації, колегіальний склад головного управлінського органу Союзу, ухвалення важливих політичних, організаційних, фінансових чи кадрових рішень шляхом голосування; *принцип цілеспрямованості,* що передбачає чітке формулювання цілей діяльності організації в контексті БП та консолідацію всіх ресурсів задля їх досягнення; *принцип неприбутковості,* адже основною метою заснування організації не є одержання прибутку*; принцип проактивності,* тобто в ході імплементації Болонських реформ ЄСС зайняв активну позицію суб'єкта даного процесу, що має сформовану систему цінностей та пріоритетів, відстоює свої погляди й здійснює вплив на розвиток європейської освітньої системи; *принцип неупередженості*, що означає незалежність Союзу від будь-якого негативного впливу або ж маніпуляцій із боку третіх сил; *принцип солідарності* на національному та міжнародному рівнях, що передбачає всебічну (у тому числі й юридичну) підтримку студентів у разі репресій або порушення їхніх прав; *принцип рівності,* що є однією з фундаментальних засад формування як внутрішньої, так і зовнішньої політики ЄСС і передбачає конкретні дії, спрямовані на подолання будь-яких проявів дискримінації серед студентів або ж по відношенню до них; *принцип безперервності взаємодії з іншими суб'єктами БП*, дотримання якого, на думку фахівців Союзу, є запорукою ефективності реалізації модернізаційних перетворень і успішного розвитку ЄПВО; *принцип рівних можливостей у доступі до ВО*, що передбачає відстоювання права людини на освіту незалежно від її походження, соціального статусу або матеріального забезпечення.

Аналіз стратегічних документів також засвідчив, що в процесі розбудови ЄПВО ЄСС відстоює такі важливі засади його успішного розвитку: 1) демократизм та прозорість ухвалення рішень, що передбачає залучення всіх зацікавлених сторін, зокрема студентства, до процесу продукування освітньої політики й управління в системі вищої освіти на всіх рівнях; 2) студентоцентрованість, що являє собою не лише підхід у навчальному процесі, заснованому на теорії конструктивізму, але й своєрідну культуру вишу, характерною особливістю якої є бачення студентства як невід'ємної частини академічної спільноти; 3) рівний доступ до програм мобільності, що передбачає подолання соціальної та економічної нерівності в цій сфері; 4) пріоритет державного фінансування вищої освіти над приватним.

На основі аналізу доходів та видатків Союзу за останні роки (2010–2013 рр.) [7] маємо констатувати, що основним джерелом (більше 60 %) наповнення бюджету ЄСС є гранти та фінансування проектів, надані переважно Європейською комісією (ЄК). Підкреслимо разом із тим, що

проектні затрати щороку зменшуються, у той час як кошторис адміністрування й утримання персоналу зростає. Таким чином, можемо зробити припущення, що ЄСС не є повністю незалежним студентським об'єднанням і не може неупереджено представляти інтереси студентства, особливо, якщо вони суперечать позиції основного спонсору організації – ЄК, що є офіційним повноправним членом Групи супроводу Болонського процесу (ГСБП) й *defacto* найвпливовішим суб'єктом модернізації ВО.

Крім ЄК, Союз тісно співпрацює з іншими наднаціональними структурами БП, які представляють різні групи зацікавлених у модернізації ВО сторін і разом утворюють групу Є-4 у складі ГСБП (Європейська асоціація університетів (ЄАУ), Європейська асоціація забезпечення якості (ЄАЗЯ) та Європейська асоціація вищих навчальних закладів (ЄВВНЗ)). Важливою формою взаємодії ЄСС з іншими представницькими організаціями, крім вищезгаданої кооперації в межах групи Є-4, є реалізація спільних проектів і досліджень, спрямованих на подолання протиріч і вирішення проблем, пов'язаних із модернізаційними перетвореннями у ВО. Основоположними принципами співпраці названих наднаціональних суб'єктів БП визначено: єдність та узгодженість, орієнтація як на процес, так і на результат і оцінку результатів, сталість інформаційного обміну [2, 54–56].

Логіко-системний аналіз основоположних документів, щорічних звітів, а також аналітичних публікацій дозволив визначити, що з метою реалізації основних пріоритетів ЄСС застосовує такі форми роботи.

1. Збір, аналіз, узагальнення та поширення інформації щодо освітньої політики серед НСС-членів організації, інших суб'єктів БП й широкої громадськості (соціологічні опитування, активна участь представників ЄСС у зовнішніх заходах, що стосуються розвитку ВО та залучення студентства до цього процесу, а також організація дискусій, форумів, конференцій із метою роз'яснення основних положень БП і визначення шляхів подолання існуючих суперечностей).

2. Моніторинг процесу імплементації Болонських ініціатив у різних європейських країнах, що реалізується шляхом розробки експертами ЄСС серії аналітичних розвідок під спільною назвою «Болонський процес очима студентів» (Bologna With Students Eyes) (2003–2015 рр.). У даних публікаціях схарактеризовано прогресивні зрушення у процесі модернізації національних систем ВО й визначено сфери реалізації завдань БП, що, на думку студентів, є проблемними. Підкреслимо разом із тим, що критичним зауваженням приділено значно більше уваги, ніж висвітленню позитивного досвіду, й це особливо помітно в ранніх розвідках (2003–2007 рр.).

Апогеєм критики процесу модернізації ВО в контексті БП стала резонансна публікація Союзу під назвою «Чорна книга Болонського процесу»

(«Black book of the Bologna Process») (2005 р.), у якій схарактеризовано невдалий досвід окремих держав та вишів, що не змогли реалізувати або ж не приділили достатньої уваги певним аспектам модернізації, а саме: становленню системи забезпечення якості освіти (Польща, Румунія, Угорщина, Болгарія); упровадженню ЄКТС (франкомовна Бельгія, Німеччина, Польща, Македонія, Словенія, Хорватія, Угорщина, Данія, Норвегія); структурному реформуванню (Італія, Македонія, Словенія, Чехія, Швейцарія, Нідерланди, Естонія); упровадженню Додатка до диплома (Фінляндія, Мальта), соціальному виміру (Естонія, Нідерланди, Швеція, Бельгія, Швейцарія); залученню студентів (Румунія, Португалія, Італія, Швейцарія), розвитку академічної мобільності (Норвегія, Бельгія, Данія) [24]. Потрібно зазначити, що сьогодні дана публікація відсутня на офіційному сайті ЄСС і це свідчить, на нашу думку, про її неактуальність, оскільки більшість згаданих, можливо, й не вирішили всіх проблем, пов'язаних із впровадження положень БП, проте значно наблизилися до реалізації його цілей.

Укладачі публікації «Болонський процес очима студентів» (2007) знову роблять акцент на проблемних тенденціях розвитку БП, указуючи, по-перше, на значний відрив у реалізації змін між різними європейськими країнами; по-друге, на швидке впровадження деяких положень, у той час як інші, наприклад, соціальний вимір модернізації, повністю ігноруються; по-третє, на поверхневий підхід у здійсненні реформ; по-четверте, на ігнорування соціального виміру у національному контексті; по-п'яте, на відсутність конкретизації процедури визнання попередньої освіти, яка була представлена на Бергенській Конференції [5, 5–8]. Проте, починаючи з даної розвідки й у наступних публікаціях цієї серії, крім критичного аналізу процесу модернізації, представлено і власні рекомендації ЄСС щодо подальшого впровадження положень БП. Така зміна підходу та лібералізація політики ЄСС свідчить, на наш погляд, про трансформацію ролі студентства від пасивного спостерігача, що лише відчував на собі певний ефект реалізації нової освітньої політики, до партнера модернізації, зацікавленого в її успіху.

3. Участь спільно з іншими представницькими структурами у консультативно-дорадчих та експертних органах для забезпечення врахування позицій усіх суб'єктів освітньої політики (група Є-4, Група Супроводу Болонського процесу).

4. Заснування асоційованих структур, які мають визначене коло завдань і створюються за принципом цільового підходу для їх розв'язання, найбільшою серед яких є Експертна група ЄСС із забезпечення якості.

5. Відстоювання політики та принципів ЄСС серед інших стейкхолдерів на європейському й національному рівнях шляхом розробки програмних документів, затвердження студентських декларацій і резолюцій, виступів із промовами та заявами під час освітньо-політичних

заходів різного рівня.

6. Розробка і проведення власних масштабних аналітико-дослідних проектів із метою вирішення найгостріших проблем розвитку ЄПВО, а також партнерська участь у різних міжнародних ініціативах. Варто зазначити, що ЄСС має сформований механізм реалізації проектів, фінансування яких здійснюється виключно Європейською комісією (див. рис. 1).

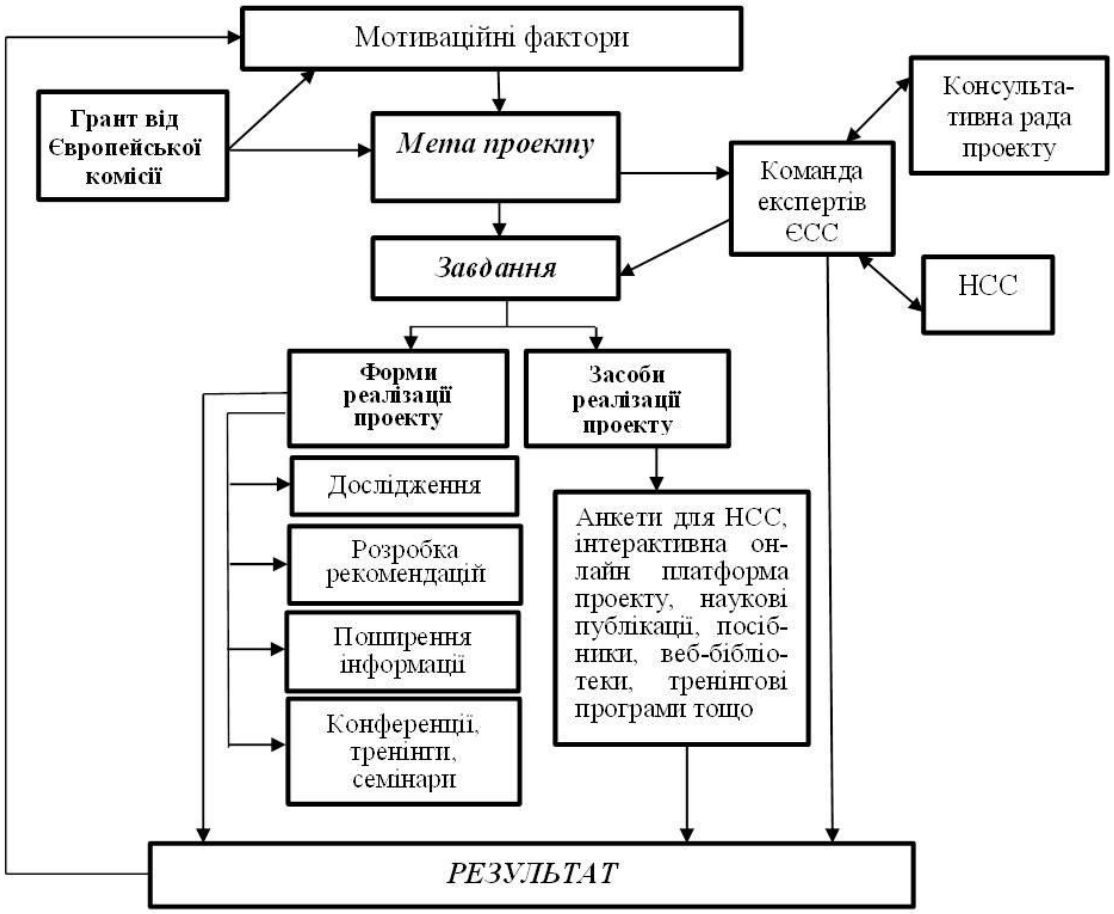


Рис. 1. Механізм реалізації проектів ЄСС

Отже, тематичний напрям та мету проекту ЄСС визначає на основі аналізу існуючих проблемних аспектів реалізації Болонських положень і потреб студентства, ураховуючи рекомендації ЄК. Відповідальність за реалізацію проекту несе обрана команда експертів, яка в тісній співпраці з Консультативною радою провідних науковців у галузі модернізації ВО й представниками НСС визначає основні завдання, форми та засоби їх виконання. Результатами проектної діяльності можуть бути наукові праці, посібники для студентів, рекомендації для суб'єктів модернізації ВО різних рівнів, підвищення професіоналізму й обізнаності студентських представників із тематики проекту.

До основних напрямів діяльності ЄСС щодо модернізації освітньої галузі ми відносимо: забезпечення якості освіти, фінансування ВО, упровадження студентоцентрованої парадигми в освіті, залучення

студентства до управління ВО та здатність випускників до працевлаштування. Далі проаналізуємо особливості наукової та політичної діяльності Союзу за окресленими напрямами.

Забезпечення якості ВО (ЗЯВО). Зниження якості ВО, за твердженням відомої вітчизняної дослідниці А. Сбруєвої, пов'язане з її масовізацією; невиконанням соціальних зобов'язань урядів щодо забезпечення права кожного громадянина на здобуття якісної освіти у зв'язку з неоліберальною ідеологією освітніх реформ та глобальною економічною кризою [1, 51]. Вагомим внеском у вирішення існуючих проблем процесу ЗЯВО став масштабний дослідний проект ЄСС (2010–2013 рр.) під назвою QUEST («Пошук якості для студентів»), основною метою якого було підвищення рівня залучення студентів до процесу забезпечення якості. Інноваційність проекту полягає в тому, що він став першим загальноєвропейським дослідженням студентських позицій щодо ЗЯВО, результати якого, на думку експертів ЄСС, мають змінити погляди політиків і зроблять істотний внесок у розвиток ЄПВО. У першій публікації проекту під назвою «Пошуки якості для студентів: назад до основ» (Quest for Quality for Students: Going back to Basics) (2012 р.) група експертів ЄСС дослідила основні політичні й наукові досягнення в галузі ЗЯВО на національному та європейському рівнях за останні десять років, а також виокремила два основних підходи до визначення концепту «якість освіти»: *контекстуальний*, коли якість розглядається в певному контексті (навчальні програми, залучення студентів, викладання і навчання тощо), від якого залежить визначення даного поняття; *специфічний* – якість визначається відносно різних стейкхолдерів, які мають власне розуміння цього концепту. Крім того, дослідниками було визначено й схарактеризовано основні рівні залучення студентів до процесу ЗЯВО, а саме: *європейський рівень* (проекти й дослідження ЄСС, діяльність Експертної групи із забезпечення якості; *рівень управління національними агенціями із забезпечення якості* (студенти як планувальники акредитаційних програм, студенти як члени консультативних органів, студенти як члени управлінських структур); *зовнішній рівень* (студенти як консультанти під час зовнішніх експертних перевірок, студенти як члени зовнішніх незалежних експертних комісій, студенти як учасники процесу ухвалення рішень щодо аудиту та акредитації програм); *інституційний рівень* (студенти як респонденти аналітичних досліджень, студенти як учасники підготовки аналітичних звітів, студенти як члени управлінських структур вишу) [14, 16–17].

З метою подолання інформаційної прірви й забезпечення національних і локальних студентських об'єднань інструментарієм для організації та проведення обговорень проблемних аспектів якості ВО, у 2013 р. ЄСС опублікував «Посібник для студентів із питань забезпечення

якості» («Student Handbook on Quality Assurance») [15]. Винятковою цінністю цієї праці, на наш погляд, є наявність практичних завдань, які допомагають студентам не лише закріпити одержані знання, а й розвинути компетенції, необхідні для активної участі у процесі забезпечення якості, особливо на зовнішньому й національному рівнях.

У фінальній публікації проекту під назвою «Пошук якості для студентів. Студентська концепція якості» на основі узагальнення теоретичного матеріалу, емпіричних даних і власного досвіду ЄСС, дослідниками розроблено рекомендації щодо підвищення якості ВО та ефективного включення студентства в цей процес. Наголошено, зокрема, що процедура забезпечення якості не повинна обмежуватися оптимізацією навчально-виховного процесу, оскільки велике значення мають і зовнішні фактори. Вкотре вказано на необхідність повної реалізації студентоцентрованого підходу в навчанні за сприянням державних органів влади. Важливим компонентом ЗЯВО в ЄПВО визнано залучення студентства на всіх рівнях контролю якості й ухвалення управлінських рішень. Рекомендовано ВНЗ розвивати зв’язки та інформаційні джерела, щоб студенти могли швидко одержати необхідну інформацію з питань якості освіти. Насамкінець, експертами підкреслено необхідність подальших досліджень та наукових осмислень проблемних аспектів процесу забезпечення якості ВО [13].

Студентоцентрована парадигма в освіті була представлена під час Львовенської конференції як основоположна концепція, що сприятиме формуванню компетенцій, необхідних на мінливому ринку праці, і дозволить студентам стати активними та відповідальними громадянами в майбутньому [19]. Керуючись необхідністю поглиблення знань щодо сутності, принципів і основних стратегій імплементації студентоцентрованого підходу в освіті, ЄСС у співпраці з Освітнім Інтернаціоналом розпочав спеціальний проект під назвою «Час для нової парадигми в освіті: студентоцентроване навчання» (2009–2010 рр.). У контексті характеристики даного проекту предметом нашої особливої уваги стало ґрунтовне дослідження ЄСС основних засад розвитку студентоцентрованої освітньої парадигми, результати якого були представлені в публікації «Інструментарій студентоцентрованого навчання» (Student-Centered Learning Toolkit). На основі аналізу провідних теоретичних підходів фахівці ЄСС запропонували власну дефініцію поняття студентоцентроване навчання (СЦН), визначили основоположні принципи даної концепції, а також схарактеризували численні вигоди від її реалізації. У практичному блоці дослідниками було запропоновано дієві механізми імплементації СЦН, а саме перелік критеріїв, за якими університет може визначити рівень відповідності новій освітній парадигмі, практичні кроки в розробці нової політики у ВО, рекомендації викладачам та вишам щодо

становлення студентоцентрованої культури в освітньому середовищі [17]. Результати досліджень у межах проекту заклали основу для подальших розвідок експертів Союзу та партнерських організацій у даному напрямі, а основні напрацювання були використані під час заходів із популяризації СЦН на національному рівні.

З метою сприяння реалізації раціональних стратегій і підходів у розвитку СЦН на інституційному рівні та формування особистісно-орієнтованої культури у ВНЗ по всій Європі, ЄСС розпочав у 2014 р. проект PASCL («Взаємна оцінка студентоцентрованого підходу в навчанні»). Основними завданнями названої ініціативи, реалізація якої триватиме до 2017 р., визначено: 1) розробити рамкову систему експертного оцінювання «студентоцентрованості» вишу, що дозволить нагороджувати Європейським визнанням особистісно-орієнтовані інституції освіти; 2) створити інтернет-репозитарій тематичних досліджень і практичних порад щодо організації студентоцентрованого навчання для ВНЗ та студентів; 3) дослідити способи мотивації студентів для активної участі в продукуванні власного академічного досвіду; 4) сприяти розвиткові взаємного навчання шляхом вивчення існуючих практик, обговорення й оцінки підходів у викладанні й навчанні через веб-сайт проекту. Важливою особливістю цього проекту в галузі імплементації СЦН, як і багатьох інших досліджень Союзу, на нашу думку, є висвітлення інноваційного прогресивного досвіду окремих університетів та державних структур. У такий спосіб ЄСС реалізує, крім аналітичної, ще одну важливу функцію – інформаційну, тобто сприяє швидкому обміну інформацією між НСС та іншими суб'єктами освітніх змін.

Фінансування ВО. Позицію ЄСС щодо фінансування ВО було чітко сформульовано в публікації «Болонський процес очима студентів 2012»: «…Одним із фундаментальних принципів розвитку ЄПВО є розуміння ВО як суспільного блага, а відтак і суспільної відповідальності» [6]. Однак не всі члени даної організації погоджувалися з такими безкомпромісними поглядами, оскільки в умовах світової економічної кризи, масовізації освіти та зменшення державного фінансування ВНЗ реалізація політики «розподілу витрат» (costsharing) розглядалося як виправданий захід. Це змусило лідерів ЄСС пізніше переглянути свою позицію щодо фінансування ВО.

У 2011 р. з метою накопичення знань про різні системи фінансування ВО в Європі та дослідження їхнього впливу на життя та навчання студентів було розпочато проект під назвою FINST («Фінансування майбутнього студентів»), у межах якого відповідальні експерти ЄСС здійснювали збір інформації з різних джерел, організовували дискусії і проводили дослідження ключових проблем фінансування ВО, а також надали рекомендації щодо поліпшення систем фінансування ВО в Європі. Кульмінаційною подією даного проекту стала публікація в 2013 р.

«Посібника з фінансування ВО» (Compendiumon Financing of Higher Education), у якому представлено: короткий опис та порівняльний аналіз національних підходів до фінансування ВО, а також резонансні статті про нагальні проблеми у фінансовому забезпеченні ВО. Особливу увагу в даній розвідці привертає прогностичний аналіз можливих сценаріїв фінансування європейської ВО в майбутньому з детальною характеристикою переваг та недоліків кожного з них як для студентів і ВНЗ, так і для суспільства в цілому [3, 126–159]. Цікаво, що найдосконалішим варіантом ЄСС вважає вже не суто державне фінансування, а поєднання державних і приватних інвестицій у ВО, відображаючи загальноєвропейські погляди й тенденції.

Залучення студентства до управління ВО. З метою формування потужного студентського руху в Європі в умовах постійних модернізаційних перетворень ЄСС неодноразово проводив дослідження діяльності студентських організацій на національному й інституційному рівнях, а також моделей залучення студентів у різних системах ВО. Більш того, на основі отриманих результатів експерти розробили рекомендації щодо ефективних шляхів розвитку взаємодії студентських союзів із громадськістю та посилення їхнього впливу на освітню політику держави, регіону чи ВНЗ, основними серед яких є: 1) використання засобів масової інформації (ЗМІ) з метою донесення своїх позицій та ідей до максимально широкої аудиторії; 2) присутність он-лайн; 3) створення «бренду» свого студентського об'єднання; 4) залучення фінансових ресурсів (fundraising), адже відсутність коштів унеможливлює реалізацію проектів та ставить під загрозу існування студентського союзу взагалі [20, 25–30].

Необхідність підвищення рівня залучення студентів до управління освітніми змінами стала основним мотиваційним фактором для початку особливого проекту ЄСС під назвою «Збільшення ролі студентства в Болонському процесі» (Enhancing The Student Contribution To Bologna) (2008–2010 рр.) Основними завданнями даної кампанії були: 1) провести аналіз і дати оцінку стану впровадження болонських положень та рівня залучення студентів до освітніх перетворень у всіх країнах-членах ЄС; 2) розробити загальну стратегію діяльності студентських організацій щодо пріоритетних модернізаційних напрямів; 3) навчати НСС, як ефективно впливати на реалізацію модернізаційних змін.

Важливим внеском у дослідження основних засад залучення студентів до управління ВО стала фінальна публікація проекту «Жоден студент не має бути виключеним» (No Student Left Out) (2011 р.), у якій група авторів на чолі з К. Уферт визначили основні компоненти ефективної діяльності НСС, а саме: визначення політики студентського союзу, дослідницька діяльність, адвокація студентів, навчання й підготовка до представницької діяльності, забезпечення рівних можливостей у процесі

залучення студентів, сприяння мобільності та міжкультурній взаємодії, участь студентського союзу у процесі ЗЯВО [12]. Отже, численні дослідження і публікації, а також рекомендації, розроблені ЄСС у співпраці з успішними НСС, стали дієвим інструментарієм для становлення впливових студентських представництв у багатьох європейських країнах.

Здатність випускників до працевлаштування. Незважаючи на те, що з кожним Болонським Комюніке питання працевлаштування випускників набувало все більшої значимості та приймалося до порядку денного в процесі вироблення національної політики, на практиці в умовах світової економічної кризи прірва між ВО, що знаходилася у стані постійних змін, та ринком праці лише поглиблювалася. Відтак, прагнучи долучитися до вирішення нагальних проблем у цій галузі, ЄСС за підтримки Європейської програми освіти впродовж життя (Lifelong Learning Programme) розпочав проект SAGE («Студентське просування питання щодо працевлаштування випускників») (2011–2014 рр.). У межах проекту експертами ЄСС було здійснено огляд політичних документів із окресленої проблематики в межах БП та ЄС, визначено довгострокові тенденції, які формують можливості для працевлаштування випускників, проведено консультації з провідними науковцями, здійснено детальний аналіз досвіду в країнах із позитивними результатами в боротьбі з безробіттям випускників, установлено контакти з основними стейкхолдерами на національному рівні, опубліковано результати основних розвідок, розроблено посібник для студентів, організовано навчання основним принципам й механізмам підвищення рівня працевлаштування для 80 студентських представників.

У заключній науковій розвідці проекту під назвою «Здатність до працевлаштування очима студентів» («Employability With Students' Eyes») на основі аналізу наукових джерел командою фахівців ЄСС було встановлено, що працевлаштування (employment) та здатність до працевлаштування (employability) є різнопорядковими явищами, які не можна ототожнювати. Так, основоположний концепт дослідження *здатність до працевлаштування* було визначено як портфоліо випускника, що включає предметно-специфічні, методологічні, соціальні й індивідуальні компетенції, які збільшують шанси отримати роботу за спеціальністю, сприяють успішному кар'єрному зростанню, розширюють можливості для безперервного навчання, а також можуть слугувати фундаментом для розвитку підприємництва. Більш того, у теоретичному блоці науковцями було окреслено нагальні проблеми пов'язані з процесом працевлаштування молодих фахівців у європейському регіоні: економічна криза (з 2007 р.) та як результат високий рівень безробіття й часткового найму, низький попит на спеціалістів зі ступенем бакалавра, невідповідність навчальних планів і програм запитам ринку праці в багатьох країнах Єврозони тощо. Результати опитування НСС, представлені в дослідженні, засвідчують, що

найважливішою умовою підвищення рівня зайнятості, на думку студентів, є автоматичне визнання попереднього навчання та кваліфікацій у межах ЄПВО без додаткових процедур визначення відповідності національним кваліфікаційним рівням [4]. У висновках на основі теоретичного аналізу та емпіричного дослідження стану реалізації реформ у галузі працевлаштування випускників, авторами публікації було розроблено загальні рекомендації національним системам ВО.

З метою забезпечення студентських спілок та інших суб'єктів ВО навчальними засобами в досліджуваній галузі ЄСС створив он-лайн бібліотеку та опублікував «Посібник для студентів з розвитку здатності до працевлаштування» (Student advancement of graduates employability: Student handbook on employability), у якому, крім теоретичних напрацювань, подано характеристику прогресивного досвіду чотирьох європейських країн, а також здійснено аналіз передових досягнень у галузі працевлаштування деяких НСС, інституцій освіти, національних структур та компаній [16]. Особливістю даного посібника є практичний блок, що містить завдання для розвитку компетенцій та навичок, необхідних студентам для активної участі в розширенні можливостей працевлаштування.

Висновки. Отже, згідно з установчими документами ЄСС є міжнародною неприбутковою незалежною студентською організацією, що представляє освітні, соціальні, економічні та культурні інтереси студентів у контексті БП на європейському рівні. Установлено, що основними організаційними засадами функціонування Союзу є демократична структура та тісна співпраця як із внутрішніми, так і з зовнішніми партнерами, що ґрунтується на принципах єдності й узгодженості, орієнтації як на процес, так і на результат і оцінку результатів, сталості інформаційного обміну, делегування повноважень, прозорості процесу ухвалення рішень. Змістово-процесуальними засадами діяльності ЄСС як суб'єкта модернізації ВО є основні напрями, форми й засоби залучення до процесу продукування освітньої політики. Доведено, що досліджувана організація має високий науково-дослідний потенціал у галузі забезпечення якості освіти, упровадження студентоцентрованої парадигми та підвищення здатності випускників до працевлаштування і всіляко сприяє становленню потужного студентського руху в Європі та розвитку процесу залучення студентства до управління освітніми змінами. У питаннях фінансування ВО політика Союзу є неоднозначною, оскільки публічно відстоюючи державне фінансування галузі, у наукових розвідках експерти ЄСС визначають поєднання державного й приватного фінансування, як оптимальну модель для майбутнього.

Аналіз основоположних документів і публікацій дозволив визначити основні форми залучення ЄСС до процесу модернізації ВО за окресленими

напрямами, а саме: збір, аналіз, узагальнення та поширення інформації серед НСС, інших суб'єктів БП й широкої громадськості; моніторинг процесу імплементації Болонських положень і принципів у різних європейських країнах; утворення спільно з іншими представницькими структурами консультативно-дорадчих та експертних органів; заснування асоційованих структур; популяризація політики ЄСС серед інших стейкхолдерів ВО; реалізація аналітико-дослідних проектів (QUEST, SAGE, FINST, PASCL та ін.). Визначено, що основними засобами досягнення цілей ЄСС є опитування НСС, організація студентських дискусій, форумів, конференцій, семінарів; програмні документи, декларації й резолюції, промови, заяви; серія аналітичних розвідок «Болонський процес очима студентів» (2003–2015 р.); теоретичні дослідження, посібники.

ЛІТЕРАТУРА

1. Сбруєва А. А Єроінтеграційні процеси у сфері вищої освіти : механізми управління та виміри змін / А. А. Сбруєва // Теорії та технології інноваційного розвитку вищої освіти : глобальний і регіональний контексти : монографія / за ред. А. А. Сбруєвої. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. – С. 31–52.

2. Улановська А. С. Змістові та процесуальні засади взаємодії суб'єктів Болонського процесу / А. С. Улановська // Порівняльно-педагогічні студії : науково-педагогічний журнал. – Умань, 2015. – № 3 (25). – С. 48–58.

3. Compendium on Financing of Higher Education : Final report of the Financing the Students' Future Project / [B. Payne, G.-K. Charonis, H. Haaristo, M. Maurereds] // ESU's Publications. – 2013. – 176 p.

4. Employability With Students' Eyes / [N. Vuksanović, R. Santa, T. Moisander, V. Taskila and E. Leen] // SAGE Publications. – 2014. – 68 p.

5. ESIB's Bologna Analysis 2007 / [A. Mikkola, B. Carapinha, C. Tück, D. MacSíthigh (eds)] // Bologna With Student Eyes. – 2007. – 70 p.

6. ESU's Bologna Analysis 2012 / [Päll A., Xhomaqi B., Bartolo D. (eds)] // Bologna With Student Eyes. – 2012. – 160 p.

7. European Students' Union / Activity Report 2014 [Electronic resource]. – 40 p. – URL :
https://www.esu-online.org/wp-content/uploads/2016/07/Activity-Report-2014.pdf

8. European Students' Union / Plans of work [Electronic resource]. – URL :
https://www.esu-online.org/?policy=plan-work-2016

9. European Students' Union / Policy Papers [Electronic resource]. – URL :
http://www.esu-online.org/documents/policy/

10. European Students' Union / Standing Orders [Electronic resource]. – URL :
https://www.esu-online.org/wp-content/uploads/2016/07/ESU_Standing_Orders_as_of_BM70.pdf

11. European Students' Union / Statutes [Electronic resource]. – URL :
https://www.esu-online.org/?policy=statutes-bm70

12. No Student Left Out : The do's and don'ts of student participation in higher education / [Ufert K., Päll A., Øye O., Ness J., Bergan S., Klemenčič M. andothers] // ESU's Publications. – 2011. – 81 p.

13. Quest for Quality for Students : A Student Quality Concept / [F. M. G. Palomares, B. Todorovski, A. Kazoka and H. Saarela (eds)] // ESU's Publications. – 2013. – 10 p.

14. Quest for Quality for Students : Going back to Basics / [Ch. Strahlman (ed)] //

ESU's Publications. – 2012. – 65 p.

15. Quest for Quality for Students : Student Handbook on Quality Assurance / [F. M. G. Palomares and B. Todorovski (eds)] // ESU's Publications. – 2013. – 51 p.

16. Student advancement of graduates employability : Student handbook on employability / [E. Lenart, I. Sanchez Giner, M. Gaspar, M. T. Frederiksen (eds)] // ESU's Publications. – Brussels, 2014. – 80 p.

17. Student-Centered Learning Toolkit / A. Attard, E. DiIorio, K. Geven, R. Santa // ESU's Publications. – 2010. – 72 p.

18. The Black Book of the Bologna Process / ESIB's Bologna Process Committee. – Bergen, 2005. – 52 p.

19. The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28–29 April 2009. – URL : http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Leuven _Louvain-la-Neuve_Communiqué_April_2009.pdf

20. The Student Union Development Handbook / [V. Proteasa, M. Tabone, S. Kirkebøen, P. Hartmann (eds)] // ESU's Publications. – 2009. – 176 p.

REFERENCES

1. Attard, A., Di Iorio, E., Geven, K. and Santa, R. (2010). *Student-Centered Learning Toolkit*, ESU's Publications.

2. ESIB's Bologna Process Committee (2005). *The Black Book of the Bologna Process*, Bergen.

3. European Students' Union (2014). *Activity Report*. Retrieved from www.esu-online.org/wp-content/uploads/2016/07/Activity-Report-2014.pdf

4. European Students' Union. *Plans of work*. Retrieved from www.esu-online.org/?policy=plan-work-2016

5. European Students' Union. *Policy Papers*. Retrieved from www.esu-online.org/documents/policy/

6. European Students' Union. *Standing Orders*. Retrieved from www.esu-online.org/wp-content/uploads/2016/07/ESU_Standing_Orders_ as_of_BM70. pdf

7. European Students' Union. *Statutes*. Retrieved from www.esu-online.org/?policy=statutes-bm70

8. Lenart, E., Sanchez Giner, I., Gaspar, M., Frederiksen, M. T. (2014). *Student advancement of graduates employability: Student handbook on employability*. ESU's Publications, Brussels.

9. Mikkola, A., Carapinha, B., Tück, C., Mac Síthigh, D. (2007). *ESIB's Bologna Analysis 2007*. Bologna With Student Eyes.

10. Päll, A., Xhomaqi, B., Bartolo, D. (2012). *ESU's Bologna Analysis 2012*. Bologna With Student Eyes.

11. Palomares, F. M. G., Todorovski, B. (2013). *Quest for Quality for Students: Student Handbook on Quality Assurance*. ESU's Publications.

12. Palomares, F. M. G., Todorovski, B., Kazoka, A., Saarela, H. (2013). *Quest for Quality for Students: A Student Quality Concept*. ESU's.

13. Payne, B., Charonis, G.-K., Maurer, M. (2013). *Compendium on Financing of Higher Education: Final report of the Financing the Students' Future Project*. ESU's Publications.

14. Proteasa, V., Tabone, M., Kirkebøen, S., Hartmann, P. (2009). *The Student Union Development Handbook*. ESU's Publications.

15. Sbruieva, A. A. (2015). Yevrointehratsiini protsesy u sferi vyshchoi osvity:

mekhanizmy upravlinnia ta vymiry zmin [European integration processes in higher education: mechanisms of governance and dimensions of change]. In A. A. Sbruieva (Ed.), *Teorii ta tekhnolohii innovatsiinoho rozvytku vyshchoi osvity: hlobalnyi I rehionalnyi konteksty [Theories and technologies of innovative development of higher education: global and regional contexts]* (pp. 31–52). Sumy, SumDPU after A. S. Makarenko.

16. Strahlman, Ch. (2012). *Quest for Quality for Students: Going back to Basics*. ESU's Publications.

17. The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009. Retrieved from //www.ehea.info/Uploads/Declarations/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communiqué_April_2009.pdf

18. Ufert, K., Päll, A., Øye, O., Ness, J., Bergan, S., Klemenčič, M. and others (2011). *No Student Left Out: The do's and don'ts of student participation in higher education*. ESU's Publications.

19. Ulanovska A. S. (2015). Zmistovi ta protsesualni zasady vzaiemodii subiektiv Bolonskoho protsesu [Content and Procedural Principles of Cooperation between Major Bologna Subjects]. *Porivnialno-pedahohichni studii, 3 (25),* 48–58. Uman.

20. Vuksanović, N., Santa, R., Moisander, T., Taskila, V., Leen, E. (2014). *Employability With Students' Eyes*. SAGE Publications.

РЕЗЮМЕ

Улановская А. Организационные и содержательно-процессуальные основы деятельности Европейского студенческого союза как субъекта Болонского процесса.

В статье определены и охарактеризованы основне организационные и содержательно-процессуальные основы функционирования Европейского студенческого союза как субъекта Болонского процесса. На основе логико-системного анализа учредительных и стратегических документов выяснены особенности организационной структуры, цели и принципы деятельности, а также формы сотрудничества Союза с внешними партнерами. Обоснованы основные направления, формы и средства деятельности Европейского студенческого Союза в контексте модернизации образования, а также доказано, что исследуемая представительная организация обладает високим научно-исследовательским потенциалом, направленным на решение актуальных проблем развития Европейского пространства высшего образования.

Ключевые слова: *Европейский студенческий союз, Болонский процесс, модернизация высшего образования, Европейское пространство высшего образования, организационная структура, субъект Болонского процесса, представительная организация.*

SUMMARY

Ulanovska A. Organizational, procedural and content foundations of the European Students' Union's activity as a subject of Bologna process.

In the era of the knowledge-based society and economy education has become a crucial factor in determining the future prospects of national states, and thus a subject to fundamental changes. With a purpose to improve the quality of higher education (HE) and become more competitive in the global context European countries joined their efforts and commenced a massive multi-year project of harmonizing and modernizing HE systems, which is known as the Bologna process (BP). According to the main Bologna documents the involvement of all stakeholders, especially the recipients of educational services (students), into HE governance at all levels is considered to be one of the core principles of the European

Higher Education Area (EHEA) development. However, it was found out, the system of student representation and the degrees of their engagement vary considerably around Europe. For solving this problem it is essential to find innovative approaches in engaging students into HE management by studying the positive experience of the most influential student representative organization in the EHEA – the European Students' Union (ESU).

In the article major organizational, procedural and content foundations of the ESU's activity as a subject of the BP were defined and characterized. On the basis of logical and systematic analysis of statutory and policy documents specific peculiarities of the organizational structure, goals and principles, and forms of cooperation with external partners of the Union were pointed out.

The basic action lines of the ESU in the context of the higher education modernization were studied. They are quality assurance, student-centered paradigm in education, graduates' employability, financing of higher education and student movement development. To the main forms of the ESU's engagement into the BP we refer: collection, analysis, synthesis and dissemination of information to the NUSes, and other BP subjects; monitoring of the Bologna principles implementation in different European countries; establishment together with other representative bodies of the advisory and expert bodies pools; foundation of associated structures; popularization of ESU's policies among major stakeholders in higher education; realization of analytical and research projects (QUEST, SAGE, FINST, PASCL, etc.). Besides, it was determined that the main means which the ESU uses in order to achieve its objectives are the following: surveys NUSes, student debates, forums, conferences and seminars; policy documents, declarations and resolutions, speeches, statements; the series of analytical publications "Bologna With Student Eyes".

Key words: *European Students' Union, Bologna Process, modernization of higher education, European Higher Education Area, organizational structure, subject of Bologna process, representative organization.*

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Величко С., Іваній В., Мороз І., Ткаченко Ю. Готовність майбутнього вчителя фізики до формування в учнів знань про нанотехнології 3
Голобородько Є. Розвиток позитивного мислення вчителів у системі післядипломної освіти 14
Дручик В. Про розвиток досвіду студентів щодо впровадження здоров'язбережувальних технологій у процесі практичної діяльності зі старшокласниками 22
Железнякова Е., Зміївська І. Управління самостійною роботою студентів у системі MOODLE 30
Ігнатенко О. Питання ефективності викладання німецької мови як другої іноземної (після англійської) у вищих навчальних закладах 43
Пахненко І. Знання про особливості тексту академічної лекції як база для осмислення механізмів його продукування 52
Салтикова А., Хурсенко С. Проблемне навчання як один з інноваційних методів навчання фізики у вищій школі 60
Сбруєва А., Козлов Д. Інтернаціоналізація як драйвер розвитку інноваційної системи університету 71
Семеног О. Соціокультурний компонент у підготовці іноземних студентів-медиків 87
Сітовська Л. Методичні аспекти підготовки майбутніх юристів до професійної діяльності в пенітенціарній системі України 97
Тернавська Т. Формування ефективної комунікації майбутніх соціальних працівників у процесі вивчення практичних дисциплін 106
Тушева В. Характеристика технологічно-діяльнісного компонента науково-дослідницької культури майбутнього вчителя музики 115

РОЗДІЛ ІІ. ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ОСВІТИ ТА ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Авхутська С. Становлення сучасного канону спеціальних історичних дисциплін у вітчизняній науці: друга пол. XIX – поч. XXI ст. 127
Білик Н. Особливості управління адаптивно-педагогічним проектуванням регіональних освітніх систем підвищення кваліфікації педагогічних працівників 136
Єременко О. Теоретико-методологічні підходи до підготовки педагогів-хореографів. 148
Керницький О. Професіоналізм діяльності інженера-педагога: аспект суб'єкт-суб'єктної взаємодії 162
Корж-Усенко Л. Інформаційний потенціал архівосховищ та інституту рукописів у вивченні історії вищої освіти України в кінці XIX – на початку XX ст. 172

Скляренко І. Науково-методичне і технічне забезпечення навчального процесу в закладах міністерства шляхів сполучення в Україні у 1920-60 років ХХ століття 180
Трубавіна І. Батьківська просвіта у сучасних дитячих дошкільних навчальних закладах України 189
Шевцова А., Коньок О. Логічне і естетичне мислення як основа розвитку художньої свідомості особистості 198
Школьний О., Захарійченко Ю. Методичні рекомендації щодо створення якісних тестових завдань з математики 207

РОЗДІЛ ІІІ. ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Бойченко М. Поняттєво-термінологічний інструментарій порівняльно-педагогічного дослідження освіти обдарованих школярів у США, Канаді та Великій Британії. 221
Заярна В. Особливості розбудови міжнародного співробітництва у сфері неформальної освіти дітей та учнівської молоді у ЄС: організаційно-процесуальний аспект 230
Лисенко О. Формування системи педагогічної освіти в Ірландії до 1922 року 240
Улановська А. Організаційні та змістово-процесуальні засади діяльності Європейського студентського союзу в контексті модернізації вищої освіти 252

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Величко С., Иваний В., Мороз И., Ткаченко Ю. Готовность будущего учителя физики к формированию у учащихся знаний о нанотехнологии..... 3
Голобородько Е. Развитие позитивного мышления учителей в системе последипломного образования 14
Дручик В. О развитии опыта студентов по внедрению здоровьесберегающих технологий в процессе практической деятельности со старшеклассниками 22
Железнякова Э., Змиевская И. Управление самостоятельной работой студентов в системе Moodle..... 30
Игнатенко О. Вопросы эффективности преподавания немецкого языка как второго иностранного (после английского) в высших учебных заведениях..... 43
Пахненко И. Знания об особенностях текста академической лекции как база для осмысления механизмов его продуцирования 52
Салтыкова А., Хурсенко С. Проблемное обучение как один из инновационных методов обучения физике в высшей школе..... 60
Сбруева А., Козлов Д. Интернационализация как драйвер развития инновационной системы университета 71
Семеног Е. Социокультурный компонент в подготовке иностранных студентов-медиков 87
Ситовская Л. Методические аспекты подготовки будущих юристов к профессиональной деятельности в пенитенциарной системе Украины 97
Тернавская Т. Формирование эффективной коммуникации будущих социальных работников в процессе изучения практических дисциплин 106
Тушева В. Характеристика технологически-деятельностного компонента научно-исследовательской культуры будущего учителя музыки..... 115

РАЗДЕЛ II. ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ОБЩЕЙ ПЕДАГОГИКИ

Авхутская С. Становление современного канона специальных исторических дисциплин в отечественной науке: вторая половина XIX – начало XXI ст..... 127
Билык Н. Особенности управления адаптивно-педагогическим проектированием региональных образовательных систем повышения квалификации педагогических работников 136
Еременко О. Теоретико-методологические подходы к подготовке педагогов-хореографов..... 148

Керницкий А. Профессионализм деятельности инженера-педагога: аспект субъект-субъектного взаимодействия..... 162
Корж-Усенко Л. Информационный потенциал отечественных и Зарубежных архивных хранилищ в изучении истории высшего образования Украины в конце XIX – в начале XX вв..... 172
Скляренко И. Научно-методическое и техническое обеспечение учебного процесса в учреждениях Министерства путей сообщения в Украине в 1920-60 годах XX века. 180
Трубавина И. Родительское просвещение в современных детских дошкольных учебных заведениях Украины..... 189
Шевцова А., Конек О. Логическое и эстетическое мышление как основа развития художественного сознания личности 198
Школьный А., Захарийченко Ю. Методические рекомендации по созданию качественных тестовых заданий по математике..... 207

РАЗДЕЛ III. ПРОБЛЕМЫ СРАВНИТЕЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Бойченко М. Понятийно-терминологический инструментарий сравнительно-педагогического исследования образования одаренных школьников в США, Канаде и Великобритании 221
Заярная В. Особенности развития международного сотрудничества в сфере неформального образования детей и учащейся молодежи в ЕС: организационно-процессуальный аспект..... 230
Лысенко Е. Формирование системы педагогического образования в Ирландии до 1922 года..... 240
Улановская А. Организационные и содержательно-процессуальные основы деятельности Европейского студенческого союза как субъекта Болонского процесса..... 252

CONTENTS

SECTION I. PROBLEMS OF HIGHER EDUCATION

Velychko S., Ivanij W., Moroz I., Tkachenko Y. Readiness of the future teacher of physics to forming students' knowledge of the nanotechnology. 3
Holoborodko E. The development of positive thinking of teachers in the system of postgraduate education 14
Druchyk V. On the development of the students' experience on implementing health-saving technologies in practical activities with high school pupils 22
Zhelezniakova E., Zmievskaya I. Management of students' independent work in Moodle. 30
Ignatenko O. Questions of effectiveness of teaching german as the second foreign language (after english) in higher educational establishments 43
Pakhnenko I. Knowledge about the features of the text of academic lecture as a basis for understanding the mechanisms of its production 52
Saltykova A., Khursenko S. Problem learning as one of the innovative methods of teaching physics in higher school 60
Sbruieva A., Kozlov D. Internationalization as a driver of the university innovation system development 103
Semenog O. Socio-cultural component in the training of foreign medic students 87
Sitovska L. Methodological aspects of future lawyers' training in professional activity in Ukrainian penitentiary system 97
Ternavska T. Facilitating effective communication of the future social workers in the study process of practical disciplines 106
Tusheva V. Description of technological component of the research culture of the future music teacher 115

SECTION II. THE PROBLEMS OF HISTORY OF EDUCATION AND PEDAGOGIES

Avkhutska S. Formation of modern canons of special historical disciplines in the native science: second half of the XIX century – the beginning of the XXI century.. 127
Bilyk N. The management of adaptive and pedagogical design of regional educational systems of teaching staff training 136
Yeremenko O. Theoretical and methodological approaches to the teachers-choreographers' training 148
Kernitsky A. Professionalism of engineer-teacher: aspect of subject-subject interaction 162
Korzh-Usenko L. Informational Potential of of Domestic and Foreign Archives for Research of History of Higher Education in Ukraine at the end of 19th – beginning of 20th century. 172

Sklyarenko I. Scientific-methodological and technical support of educational process in establishments of the Ministry of Railways in 1920-60 in Ukraine in the XX century. 180
Trubavina I. Education of parents in modern kindergartens of Ukraine..... 189
Shevtsova A., Konyok O. Logical and Aesthetic Thinking as the Basis for the Development of a Person's Artistic Consciousness 198
Shkolnyi O., Zakhariychenko Yu. Methodical recommendations for the creation of high-quality test items in mathematics 207

SECTION III. PROBLEMS OF COMPARATIVE EDUCATION

Boichenko M. The terminological toolkit of comparative pedagogical research of gifted students' education in the United States, Canada and the UK..... 221
Zayarna V. The European Union International Cooperation Development Features in the Field of Non-formal Education of Children and Studying Youth: Organizational and Procedural Aspects 230
Lysenko O. The formation of teacher education system in Ireland till 1922 .. 240
Ulanovska A. Organizational, procedural and content foundations of the European Students' Union's activity as a subject of Bologna process .. 252

Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка

Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук. журнал / голов. ред. А. А. Сбруєва. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. – № 6 (60). – 276 с.

ISSN 2312-5993 Key title: Pedagogični nauki: teoriâ, istoriâ, innovacijni technologiï Abbreviated key title: Pedagog. nauki: teor. istor. innov. tehnol.

ISSN 2414-9799 (Online)

Комп'ютерне складання та верстання: І. А. Чистякова

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
КВ № 15795 – 4267Р від 27.10.2009 р.

Підписано до друку 27.06.2016.
Формат 60х84/16. Гарн. Calibri. Папір офсет. Друк ризогр.
Ум. друк. арк. 16,56. Тираж 300 пр. Вид. № .

Журнал надруковано на обладнанні
СумДПУ імені А. С. Макаренка
Адреса редакції, видавця та виготовлювача:
вул. Роменська, 87, м. Суми, 40002,
СумДПУ імені А. С. Макаренка

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру суб'єктів видавничої справи
серія ДК № 231 від 02.11.2000