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
№ 8 (72), 2017

INDEX COPERNICUS INTERNATIONAL

CEJSH

Crossref

CiteFactor
Academic Scientific Journals

Google Академия

Суми
СумДПУ імені А. С. Макаренка
2017

УДК 371

Засновник та редакція
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
Друкується згідно з рішенням вченої ради Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (протокол № 4 від 27.11.2017)

Редакційна колегія:

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

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

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

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

© СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2017

РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ХОРЕОГРАФІЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

УДК 378.22.637.016:78

Ольга Єременко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0001-9328-1726
DOI 10.24139/2312-5993/2017.08/003-012

КОНСОЛІДАЦІЙНИЙ ПІДХІД: ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ В ХОРЕОГРАФІЧНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ

У статті висвітлено особливості реалізації консолідаційного підходу в підготовці магістрів-хореографів. Для досягнення поставленої мети було використано комплекс методів дослідження: аналіз, синтез, абстрагування й узагальнення, що забезпечили визначення та висвітлення особливостей реалізації консолідаційного підходу в хореографічно-педагогічній освіті. Доведено, що впровадження консолідаційного підходу є теоретичним підґрунтям забезпечення ефективності підготовки фахівців магістерського рівня в галузі хореографічної педагогіки у взаємодії виконавсько-фахового, педагогічно-практичного, науково-дослідницького напрямів за умови збереження змісту кожного з них.

***Ключові слова**: консолідаційний підхід, магістри-хореографи, хореографічно-педагогічна освіта, виконавсько-фаховий напрям, педагогічно-практичний напрям, науково-дослідницький напрям.*

Постановка проблеми. Необхідність вирішення завдань наукового осмислення й конструювання освітнього процесу в сучасній вищій школі передбачає винайдення нових можливостей у розробці проблеми підготовки фахівців магістерського рівня. Висвітлення оригінальних підходів до з'ясування цієї проблеми пов'язано обґрунтуванням питань стосовно її теоретико-методологічного розгляду. З цих позицій провідну ідею даної роботи сконцентровано в розкритті пріоритетного концептуального положення, на якому ґрунтується процес підготовки магістрів-хореографів у педагогічних університетах.

Аналіз актуальних досліджень. Вітчизняна вища школа має значні здобутки в галузі підготовки фахівців у сфері мистецтва (А. Козир, Г. Ніколаї, В. Орлов, О. Отич, Г. Падалка, О. Реброва та ін.). Історія та теорія хореографічного мистецтва й освіти викладені в працях Р. Захарова, Ж. Ж. Новерра та ін.Загальнотеоретичні основи професійної підготовки педагога-хореографа розглядаються в роботах Г. Березової, Л. Бондаренко, А. Ваганової, Є. Валукіна, К. Василенко,К. Голейзовського, Ю. Громова, С. Забредовського, Р. Захарова, Т. Калашникової, С. Куценко, Ф. Лопухова, А. Мессерера, О. Мікулінської, А. Тараканової, В. Уральської, Л. Цвєткової та ін.

Професійну хореографічну освіту у вищих навчальних закладах у різних ракурсах досліджували науковці О. Філімонова, О. Мартиненко,

Т. Благова, О. Бурля, Т. Медвідь та Н. Терешенко. Професійна підготовка хореографа в нових соціокультурних реаліях з тих чи інших позицій стала предметом наукових розвідок Т. Благової, О. Бойко, Н. Горбатової, Л. Жирова, Т. Саєнко, О. Таранцевої, А. Тарасюк, Л. Цвєткової та ін.

Проблемам хореографічної підготовки фахівців присвячені дисертаційні дослідження Л. Андрощук, Т. Благової, О. Реброової, Ю. Ростовської, Т. Сердюк та ін.

Утім, аналіз літератури з досліджуваної теми, а також вивчення практичного досвіду організації навчального процесу дозволяє зробити узагальнення, що в численних і вагомих надбаннях педагогічної науки обмежено розглянуті питання реалізації консолідаційного підходу в хореографічно-педагогічній освіті.

Мета статті – висвітлити особливості реалізації консолідаційного підходу в підготовці магістрів-хореографів.

Для досягнення поставленої мети було використано комплекс **методів дослідження**: аналіз, синтез, абстрагування й узагальнення, що забезпечили визначення та висвітлення особливостей реалізації консолідаційного підходу в хореографічно-педагогічній освіті.

Виклад основного матеріалу. Центральною ланкою забезпечення ефективності підготовки магістрів хореографічного мистецтва виступає впровадження консолідаційного підходу, що забезпечує взаємодію виконавсько-фахового, педагогічно-практичного, науково-дослідницького напрямів навчання при збережені змісту кожного з них. Кожен із цих рівнозначущих напрямів, відзначаючись власною специфікою, характеризується внутрішньою спорідненістю і тяжіє до взаємодоповнення, взаємозумовленості та співіснування.

З метою більш глибокого розуміння сутності означеного концептуального підходу слід зупинитися на тлумаченнях «консолідації», які пропонуються у довідковій літературі. Так, термін «консолідація» (від пізньолат. *consolidatio*, від *con (cum)* – разом, заодно і *solido* – уплотнення, укріплення, зрощення) використовується у сфері політики, економіки, фінансів, етнології, соціології, медицини і розглядається як «упрочнення, укріплення будь-чого; об’єднання, згуртування окремих осіб, груп, організацій у напряму досягнення загальної мети» [1].

Підкреслимо, що стратегію розбудови теоретичних засад підготовки фахівців з хореографічного мистецтва в магістратурі педагогічних університетів характеризує трактовка цілого, що складається із рівно значущих, функціонально детермінованих елементів. Консолідована взаємодія, принципів якої ми дотримуємося, визначає в нашому випадку не підпорядковане поєднання компонентів підготовки, а паритетний аспект функціонально зумовленого їх буття. Системність за такого підходу

визначається не порядковою залежністю компонентів, а тлумаченням їх як функціонально цілісної єдності.

У традиційних поглядах щодо забезпечення магістерської підготовки відбивається пріоритетне, системоутворююче значення науково-дослідницького напряму. Втім, зауважимо, що такий підхід руйнує мистецькі підвалини підготовки фахівців вищого освітнього рівня в системі хореографічно-педагогічної освіти. Безперечно, якби йшлося про підготовку магістрів у галузі науки або про підготовку викладачів наукових дисциплін надання науково-дослідницькому напряму підготовки домінантного значення було б цілком виправдано. Але, коли йдеться про підготовку фахівців мистецтва, вважаємо за доцільне підкреслити, що фахова хореографічна підготовка не може інтерпретуватись як нижча за рангом, підпорядкована науково-дослідницьким пріоритетам навчального процесу.

До того ж, педагогічний напрям у контексті цілісного процесу підготовки фахівців з хореографічного мистецтва в магістратурі,за нашим переконанням, також не має права поступатися місцем ні виконавському, ні дослідницькому, оскільки в майбутній педагогічній діяльності фахівців вищого освітнього рівня, викладацька майстерність є не менш значущою, ніж інші напрями підготовки. Вищезазначене дає можливість підкреслити, що консолідаційний підхід забезпечує цілісність системи підготовки магістрів хореографічно-педагогічного профілю на основі функціональної виваженості кожного з визначених напрямів – дослідницького, педагогічного, виконавського.

Розглядаючи визначене методологічне положення, Слід підкреслити, що активізація творчої діяльності в процесі реалізації єдності *виконавсько-фахового, педагогічно-практичного й науково-дослідницького напрямів* підготовки магістрів хореографічного мистецтва виступає одним із необхідних завдань навчання в магістратурі. Особливого значення в обґрунтуванні визначеного концептуального положення набуває виокремлення Г. Падалкою таких провідних компонентів навчальної творчої діяльності в мистецтві, як: логічне мислення, емоційні переживання, інтуїтивне осягнення змісту художніх образів; уява. З цих позицій, раціональні підходи є характерними для постановки творчого завдання, висунення творчої мети і її інтелектуального обґрунтування. Аналіз, синтез, узагальненні і систематизація – характерні ознаки творчої діяльності учнів в процесі навчання [5, 116].

Забезпечення єдності виконавсько-фахового, педагогічно-практичного й науково-дослідницького напрямів магістерської підготовки передбачає використання формально-логічних та інтуїтивно-евристичних засобів. Так, уявлення – це психічна діяльність, що полягає у створенні ситуацій мислення, які в цілому ніколи не сприймалися людиною в дійсності. В уявленні відбивається не тільки і не стільки сучасне і минуле, скільки переважно

майбутнє, опосередковане соціальним досвідом, де віддзеркалюються тенденції розвитку об'єктів [7, 504].

Для нашого дослідження провідну роль відіграє визначення науковцями особливостей інтуїтивного процесу у сфері мистецької освіти, а саме: відсутність будь-яких зусиль і ускладнень – дія відбувається легко, без напруження;наявність відчуття впевненості у своїх діях (наприклад, педагоги-хореографи часом твердо переконані, що треба обрати саме такий темп виконання твору, хоч не завжди словесно можуть довести правомірність своєї інтерпретації);швидкість його протікання, відсутність тривалих роздумів (наприклад, фахівці, нерідко, навіть не знаючи художнього твору, можуть з упевненістю впізнати автора, інтуїтивно відчуваючи стиль) [5, 118-119].

У зазначеному контексті, одним із шляхів реалізації єдності виконавсько-фахового, педагогічно-практичного і науково-дослідницького напрямів магістерської підготовки виступає оволодіння майбутніми фахівцями методикою *художньо-педагогічної інтерпретації музики*. Здатність магістрантів до художньо-педагогічної інтерпретації музики як специфічного різновиду виконавської та педагогічної діяльності свідчить про вищий ступінь професіоналізму в галузі хореографічної педагогіки.

Визначаючи сутність взаємодії виконавсько-фахового, педагогічно-практичного й науково-дослідницького напрямів магістерської підготовки, доцільно зазначити, що виконавсько-фаховий напрям забезпечується вільним оволодінням та мобільним використанням магістрантами комплексом розвинених спеціальних знань, умінь і навичок, які уможливлюють здійснення завдань хореографічного навчання учасників освітнього процесу. У зазначеному контексті передбачається розвиток мистецької компетентності не просто як фахово спрямованих знань, умінь і навичок, а як єдності знань і естетичних переживань, нерозривного зв'язку між розширенням мистецької обізнаності й розвитком емоційної культури особистості. «Знати мистецтво у розмаїтті його жанрів і стилів означає мати великий запас естетичних вражень, широкий досвід інтелектуально-емоційного усвідомлення образного змісту творів, володіти різнобарвною палітрою здатності до художніх роздумів і почуттів» [5, 38].

У контексті нашого дослідження важливою є думка С. Сисоєвої стосовно творчої педагогічної діяльності учителя, формування у нього потреби аналізувати власний педагогічний досвід і впроваджувати педагогічний досвід інших з урахуванням своєї творчої індивідуальності [6, 97]. З цієї точки зору, А. Козир визначає, що навчальний процес як за змістом, так і за формами організації та проведення занять доцільно будувати як процес розвитку, а оволодіння знаннями, уміннями й навичками слід розглядати як складовий елемент розвитку, як його основний засіб. У зв'язку з цим, структура педагогічної діяльності вчителя буде наповнюватися новим

змістом. Згідно із сучасними теоретичними підходами, до її складу повинні входити такі основні компоненти:

– педагогічні цілі й завдання, діапазон яких охоплює як загальні цілі окремого педагогічного закладу, школи, всієї освітньої системи тощо, так і окремі оперативні завдання;

– педагогічні засоби та способи вирішення поставлених завдань;

– аналіз і оцінка педагогічних дій учителя (порівняльний аналіз запланованого й реалізованого в діяльності педагога), що спрямовані на усвідомлення й корекцію педагогом власної праці [2, 91].

Вищезазначене актуалізує проблему педагогічної спрямованості підготовки фахівців у педагогічних університетах. Ця проблема інтенсивно розробляється центральними науковими школами дидактикологічного напряму й загалом трактується як потребнісна основа педагогічної праці, як рушійна сила розвитку педагогічних здібностей, як передумова педагогічної майстерності й педагогічної творчості, як стійкий інтерес до педагогічної професії в єдності із суспільною та пізнавальною активністю (І. Зязюн, Н. Кузьміна, О. Мороз, В. Сластьонін та ін.).

Важливою ознакою забезпечення педагогічно-практичного напряму підготовки виступає педагогічне спрямування виконавської трактовки. З цих позицій варіативні підходи набувають особливого значення. За твердженням Г. Падалки, варіативність, з одного боку, зумовлена необхідністю знаходження найдоцільніших засобів навчання, пошуку найкоротшого шляху до кінцевої мети. З іншого, – можливість варіантної побудови викликана специфікою викладання мистецьких дисциплін, що неодмінно мають визначатись творчими підходами [5, 3]. Крім того, варіативність протистоїть догматизму й авторитарності в системі навчання магістрів мистецтва; вона забезпечує можливість оперативного впровадження передового досвіду, відкриває шляхи експериментальній перевірці новітніх методів і прийомів хореографічного навчання в умовах урахування індивідуального педагогічного стилю.

У річищі консолідаційного підходу, що передбачає концентрацію, згуртування зусиль означених напрямів підготовки з метою забезпечення їх єдності за умови збереження змісту кожного з них, нами розглядаються особливості написання випускних магістерських робіт. Цілеспрямований аналіз наукового доробку С. Гончаренка, М. Кагана, В. Краєвського, М. Ярмаченка та ін. дає підстави для з’ясування загальних орієнтирів підготовки магістерських досліджень та науково-педагогічного керівництва ними.

Важливого значення для висвітлення специфіки науково-дослідницької діяльності магістрантів набуває думка О. Мороза щодо визначення провідного завдання науково-дослідної праці студентів педвузів, яке «полягає, насамперед, у розвитку в майбутніх педагогів нахилу до пошукової, дослідницької діяльності, до творчого вирішення навчально-виховних

завдань, а також у формуванні вмінь і навичок застосування дослідницьких методів для розв'язання практичних питань навчання й виховання підростаючого покоління. Набуття первісного досвіду наукової праці з профілюючих дисциплін і особливо з психолого-педагогічних, може стати початком серйозних наукових пошуків і перетворитися на справу життя педагога» [3, 123]. До того ж, студенти оволодівають навичками роботи з різноманітними інформаційними джерелами з метою розширення науково-педагогічного й методичного кругозору, здобувають уміння організовувати наукові гуртки й керувати їх діяльністю.

Результатом виконаних магістрантами досліджень повинні бути написані роботи, у яких вони проявлять свою здатність до вибору теми, складання методики дослідження, організації та проведення його, здійснення якісного й кількісного аналізу, аргументування своїх висновків, оформлення літератури, що, власне, і забезпечує успішність захисту магістерських робіт.

Слід зазначити, що в педагогіці існують поняття «магістерська випускна робота» (Г. Падалка), «магістерська дисертація» (І. П'ятницька-Позднякова) тощо. Але їх тлумачення зводиться до основної думки про те, що магістерська робота є випускною кваліфікаційною роботою наукового змісту, що відображає хід і розробку обраної теми, відповідає сучасному рівню розвитку освіти й науки та має перспективи для подальшого дослідження. За І. П'ятницькою-Поздняковою, кваліфікаційна функція магістерської роботи вказує на високий рівень підготовки спеціаліста, його наукову компетентність, уміння самостійно проводити науковий пошук, вирішувати конкретні наукові завдання, моделювати пошукову ситуацію, що підтверджується публічним захистом роботи на екзаменаційній комісії [4, 68].

Вважаємо за доцільне підкреслити, що магістерська робота як наукове дослідження характеризує моделювання вже відомих наукових проблем з їх оригінальним підходом у вирішенні поставленої мети, необов'язковість окреслення кардинально нових, раніше не визначених проблем, що піднімаються в дисертаціях на здобуття наукового ступеня кандидата наук та стоять на щабель вище й різняться процедурою підготовки й захисту.

Зміст магістерської роботи повинен відзначатися нетрадиційними підходами у вирішенні завдань дослідження, новими розробками в методиці дисципліни, в межах якої ведеться пошукова робота, що передбачає обґрунтування положень, гіпотез, наукових фактів, узагальнення, класифікацію та модифікування раніше відомих позицій, або їх висвітлення в новому аспекті. Використання магістрантом необхідних мовних конструкцій передбачає розвинену його здатність до абстрагування, логічного мислення, аргументації суджень, активного застосування наукового апарату, точності формулювань тощо. Цілеспрямований аналіз дозволив з'ясувати основні орієнтири в процесі підготовки магістерських робіт, основними з яких виступають:

- вибір теми роботи, визначення узагальнюючої ідеї;
- з’ясування необхідних методів дослідження;
- актуалізація творчих підходів у науковому пошуку;
- формалізація отриманих результатів.

Відповідно до вищесказаного слід визначити, що обрання матеріалу мистецьких спеціалізацій як поля наукового пошуку зумовлюється їх профілюючим напрямом, у межах якого навіть одна тематика передбачає велику кількість ракурсів дослідження. До того ж, зауважимо, що важливим мотивом вибору теми магістерської роботи є врахування суб’єктивних і об’єктивних характеристик її розкриття. Спостереження практики доводять, що у визначенні напряму магістерської роботи важливо виходити з оцінки дослідницького потенціалу магістранта, його інтересів, схильності до теоретичних узагальнень чи емпіричних пошуків, наявності здібностей і досвіду наукової діяльності.

Обізнаність наукового керівника в колі питань визначеної проблематики відіграє важливу роль у забезпеченні результативності магістерської роботи. Науковий керівник має надавати консультативну допомогу за такими орієнтирами, як: рекомендації щодо джерелознавчої бази дослідження; проведення консультацій з метою надання методичної допомоги; оцінювання змісту магістерської роботи як в цілому, так і за окремими напрямами; надання можливостей для захисту з обґрунтованим відзивом на виконане дослідження; передбачення подальшої перспективи даної роботи. Слід зазначити, що наукова взаємодія керівника й магістранта має відбуватися на основі партнерського діалогу, взаємоповаги, співтворчості.

Важлива передумова ефективності виконання магістерської роботи – з’ясування необхідних методів дослідження, обґрунтування їх функцій у розкритті обраної теми, їх вмотивоване залучення. Науковці визначають головні вимоги до наукового методу, серед яких: детермінованість методу (обумовленість закономірностями як об’єкта, так і пізнавальної діяльності), заданість методу (наявність результату з високим ступенем вірогідності), ефективність як умова досягнення мети із мінімальними зусиллями та максимальними результатами, доступність [4]. До того ж, магістранти мають оволодіти «бібліографічною культурою». Розвиток здатності магістрантів до оцінки джерел наукової інформації за такими критеріями аналізу, як повнота й достовірність, наявність теоретичних узагальнень і критичних підходів тощо має супроводжувати написання магістерської роботи.

Магістерське дослідження є кваліфікаційною роботою, тому слід звернути увагу на мовностилістичну культуру дослідника, що визначає і рівень його загальної культури. Мова та стиль наукового дослідження виокремилися під впливом «наукового етикету», сутність якого полягає в інтерпретації різних точок зору на певну проблему з метою з’ясування

істини. Серед визначальних характеристик наукового тексту дослідники виокремлюють такі, як: цілеспрямованість, відсутність емоційно забарвлених елементів мови, наявність точних висловлювань, використання спеціальної термінології, логічна послідовність тощо [6, 505].

Вважаємо за доцільне, поряд із відомими вимогами (послідовність, логічна виваженість описання) до дослідження, підкреслити необхідність чіткого висвітлення провідної, узагальнюючої ідеї в магістерській роботі, яка є «згустком, ядром наукових роздумів магістранта, відіграючи синтезуючу роль у представленні результатів дослідження» [5, 15]. На рівні сучасних вимог обов'язковим критерієм магістерської роботи виступає дотримання мінімізації теоретичних викладок, яка передбачає відбір тільки тих позицій, положень, фактів, без яких руйнується логічна упорядкованість загальної побудови. Поняття мінімізації торкається висвітлення провідних положень роботи, формалізації теоретичних узагальнень.

З позицій гуманістичної проблематики, що передбачає активність духовної діяльності людини, її відповідальність за винаходи, об'єктивну оцінку явищ, проблема морального вибору молодого науковця, без якої не існує етики науки, відіграє важливого значення. Слід зазначити, що етика науки вивчає принципи, якими керується вчений у своїй пізнавально-пошуковій діяльності, а також поведінці в науковому колективі. Дослідник-початківець повинен усвідомлювати не лише власну зацікавленість в обраному напрямі свого дослідження, а й значущість вирішення даної проблеми для науки. Зважаючи на це, вважаємо за доцільне підкреслити, що проблема етики науки розглядається в тісному взаємозв'язку з розвитком гуманістичної культури суспільства й передбачає реалізацію соціальної відповідальності та етикогуманістичну позицію науковця. Отже, слід констатувати, що на сьогодні проблема «наука-етика» має багато резервів у вивченні.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, упровадження консолідаційного підходу визначено теоретичним підґрунтям забезпечення ефективності підготовки фахівців магістерського рівня в галузі хореографічної педагогіки у взаємодії виконавсько-фахового, педагогічно-практичного, науково-дослідницького напрямів за умови збереження змісту кожного з них.

Результати проведеної роботи свідчать про необхідність і своєчасність розгляду проблеми забезпечення консолідаційних процесів у хореографічній освіті та дозволяють висвітлити низку питань щодо з'ясування специфічних ознак реалізації означених процесів під час хореографічної підготовки магістрів.

Насамкінець підкреслимо, що дана публікація актуалізує далеко не все коло питань у контексті обраної тематики. Потребують подальшої наукової розробки питання щодо технологічного забезпечення втілення консолідаційного підходу в процес навчання магістрів хореографічного

мистецтва, шляхів забезпечення спорідненості стильових закономірностей створення виконавських образів у напрямі розвитку художніх смаків.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Великий тлумачний словник сучасної української мови.* (2001). К.: Ірпінь (*Great explanatory dictionary of contemporary Ukrainian language.* (2001). K.: Irpin).

2. Козир, А. В. (2008). *Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти*. К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова (Kozyr, A. V. (2008). *Professional skills of music teachers: theory and practice of formation in the system of multilevel education.* K.: Publishing house of the National pedagogical university named after M. P. Drahomanov).

3. Мороз, О. Г., Падалка, О. С., Юрченко, В. І. (2003). *Педагогіка і психологія вищої школи*. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова (Moroz, O. H., Padalka, O. S., Yurchenko, V. I. (2003). *Pedagogy and psychology of higher education.* K.: Publishing house of the NPU named after M. P. Drahomanov).

4. П'ятницька-Позднякова, І. С. (2003). *Основи наукових досліджень у вищій школі.* Київ (Piatnytska-Pozdniakova, I. S. (2003). *Fundamentals of research in higher education.* Kyiv).

5. Падалка, Г. М. (2008). *Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін).* К.: Освіта України (Padalka, H. M. (2008). *Pedagogy of art (theory and methodology of teaching artistic disciplines)*. K.: Education of Ukraine).

6. Сисоєва, С. О. (1996). *Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня.* К.: Поліграфкнига (Sysoieva, S. O. (1996). *Teacher training for the formation of a student's creative personality.* K.: Polygraphbook).

7. Кремінь, В. Г., Горлача, М. І. (Ред.). (2004). *Філософія.* Х.: Прапор (Kremeny, V. H., Horlach, M. I. (Ed.). (2004). *Philosophy.* Kh: Flag).

РЕЗЮМЕ

Еременко Ольга. Консолидационный подход: особенности реализации в хореографически-педагогическом образовании.

В статье освещены особенности реализации консолидационного подхода в подготовке магистров-хореографов. Для достижения поставленной цели был использован комплекс методов исследования: анализ, синтез, абстрагирование и обобщение, которые обеспечили определение и освещение особенностей реализации консолидационного подхода в хореографически-педагогическом образовании. Доказано, что внедрение консолидационного подхода является теоретическим основанием обеспечения эффективности подготовки специалистов магистерского уровня в области хореографической педагогики во взаимодействии исполнительно-профессионального, педагогически-практического, научно-исследовательского направлений при условии сохранения содержания каждого из них.

***Ключевые слова**: консолидационный подход, магистры-хореографы, хореографические-педагогическое образование, исполнительно-профессиональный направление, педагогически практическое направление, научно-исследовательский направление.*

SUMMARY

Yeremenko Olha. Consolidation approach: peculiarities of implementation in the choreographic-pedagogical education.

The article reveals the peculiarities of implementation of the consolidation approach in the preparation of masters-choreographers. In order to achieve this goal, a set of research methods was used: analysis, synthesis, abstraction and generalization, which had provided

the definition and highlighting the peculiarities of implementation of the consolidation approach in choreographic-pedagogical education. It is proved that introduction of the consolidation approach is the theoretical basis for ensuring the effectiveness of training specialists at the master level in the field of choreographic pedagogy in the interaction of the executive- professional, pedagogical-practical and research directions, if the content of each of them is preserved.

In this context, one of the ways to realize the unity of the executive-professional, pedagogical-practical and research directions of master's training is mastering by the future specialists of the method of artistic-pedagogical interpretation of music. The ability of masters to artistic-pedagogical interpretation of music as a specific kind of performing-pedagogical activity shows a higher degree of professionalism in the field of choreographic education.

The results of conducted work show the necessity and timeliness of considering the problem of providing consolidation processes in choreographic education and allow elucidating a number of issues concerning the study of specific features of the implementation of these processes during masters' choreographic training.

It is emphasized that the presented publication does not update the whole range of issues in the context of the chosen topic. Further scientific development need the issues of technological support for the implementation of a consolidation approach in the process of training masters of choreographic art, ways of ensuring the affinity of stylistic patterns of creating performing images in the direction of developing artistic tastes.

Key words: *consolidation approach, masters-choreographers, choreographic-pedagogical education, executive-professional direction, pedagogical-practical direction, research direction.*

УДК [371.1:78+371.212.52]

Ольга Лобова
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0001-7028-043X
DOI 10.24139/2312-5993/2017.08/012-023

ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ МУЗИЧНО-ХОРЕОГРАФІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Метою статті є розкриття педагогічних основ музично-хореографічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у ВНЗ. Методами системного та порівняльного аналізу фахової літератури та педагогічного досвіду доведено доцільність комплексного формування професійно спрямованої музично-хореографічної культури студентів під час аудиторних занять, педагогічної практики та самостійної роботи. Практичне значення статті полягає в наведенні конкретних рекомендацій щодо організації музично-хореографічної підготовки студентів. Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні методики формування музично-хореографічної культури майбутніх вихователів ДНЗ.

Ключові слова: *музично-хореографічна підготовка, майбутні вихователі, дошкільники, дошкільні навчальні заклади, музично-хореографічна культура особистості, педагогічні основи, методологічні підходи, зміст, форми, методи підготовки.*

Постановка проблеми. Музично-хореографічне виховання дітей є важливою сферою повсякденної праці вихователя дошкільного навчального закладу (ДНЗ). По-перше, він має бути професійно підготовлений до участі в музичних заняттях групи як помічник музичного керівника. По-друге, повинен уміти доцільно використовувати музичні твори під час проведення інших занять. По-третє, музика є неодмінним супутником дозвілля та естетичної діяльності дошкільників… У зв'язку з цим актуальним є дослідження й оптимізація процесу музично-хореографічної підготовки майбутніх вихователів у ВНЗ.

Аналіз актуальних досліджень. Безпосередній вплив на розроблення теорії та методики виховання дітей засобами мистецтва справили праці Н. Ветлугіної, Л. Виготського, М. Монтессорі, Б. Теплова, психологічні дослідження Г. Когана, С. Науменко, Г. Тарасова, К. Тарасової, Г. Ципіна та ін. Різноманітні аспекти музично-ритмічної діяльності розкривають українські дослідники Л. Бондаренко, О. Васильєва, П. Горголь, Б. Колногузенко. Проблемам музично-рухового та хореографічного розвитку дошкільників присвячено дисертації О. Багінської, О. Мартиненко, А. Шевчук та ін.

У працях І. Малашевської [2; 3] визначено роль, сфери впливу, функції, значення музично-ритмічної й танцювальної діяльності дітей. Зокрема, освітню функцію цієї діяльності авторка вбачає в розвиткові музично-ритмічного чуття та координації рухів; поглибленні творчої уяви та вміння творчого самовираження через керовані і спонтанні танцювально-ритмічні рухи; формуванні навичок танцювальної діяльності. Оздоровча функція передбачає емоційне «розігрівання», підняття настрою й тонусу дітей; вивільнення невикористаної та пригніченої енергії; зняття психофізіологічних утисків і м'язової «броні»; подолання відчуття тривожності, страху, невпевненості, сором'язливості та стану гіперактивності; виклик відчуття радості та захоплення, припливу сил та енергії; розвиток рухової розкутості та вміння рухами виражати внутрішні переживання [3, 246–247].

Ґрунтовні розробки теорії та практики професійного становлення педагога-музиканта належать провідним вітчизняним фахівцям, серед яких А. Козир, О. Олексюк, В. Орлов, Г. Падалка, О. Рудницька, Т. Танько, Г. Шевченко, О. Щолокова та ін. Водночас, спостерігаємо дефіцит наукових праць, присвячених музично-хореографічному становленню педагогів дошкільних закладів.

Отже, **метою наукової розвідки** є розкриття педагогічних основ музично-хореографічної підготовки майбутніх вихователів ДНЗ.

Методи дослідження. У процесі дослідження використано методи системного та порівняльного аналізу фахової літератури, педагогічного досвіду, сучасного музично-освітнього середовища ДНЗ.

Виклад основного матеріалу. Досягнення зазначеної мети вимагає, насамперед, визначення ключового поняття наукової розвідки. Музично-хореографічна підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у ВНЗ розглядається нами як цілеспрямований, спеціально організований процес формування у студентів професійно спрямованої музично-хореографічної культури, що передбачає оволодіння сукупністю фахових компетенцій у галузі комплексного музичного та хореографічного виховання дошкільників.

Готовність майбутніх вихователів до музично-хореографічного виховання дітей розуміється як стійке, цілісне, багатокомпонентне особистісне утворення, що визначається позитивною мотивацією, оволодінням сучасними технологіями, методами й засобами музичного виховання дітей із застосуванням елементів хореографії, розвитком відповідних мистецьких і методичних якостей студента.

Розглянемо педагогічні основи (методологічні підходи, форми, зміст і методи) музично-хореографічної підготовки майбутніх вихователів ДНЗ.

Методологічною базою музично-хореографічної підготовки майбутніх вихователів доцільно вважати культурологічний, компетентністний, системний і особистісно орієнтований підходи. Обґрунтуємо такий вибір.

Музичне і хореографічне виховання є засобом формування музично-хореографічної культури особистості і, водночас, віддзеркаленням відповідних об’єктивних культур. Культурологічний підхід спрямовує суб’єктів навчання на усвідомлення важливості всіх цих граней категорії «культура».

Процес музично-хореографічної підготовки передбачає формування у студентів низки відповідних компетентностей. Необхідною умовою успішного досягнення означених цілей є дотримання компетентністного підходу.

Процес музично-хореографічної підготовки має складати злагоджену систему заходів, спрямованих на цілісне формування музично-хореографічної культури студента. Забезпечити системність, послідовність і цілісність означеного процесу можна лише в умовах системного підходу.

З метою підвищення рівня музично-хореографічної підготовки майбутнього вихователя доцільним є, за О. Олексюк, упровадження моделей навчального процесу, що ґрунтуються на принципах особистісно орієнтованого підходу: культуровідповідності, діалогу, міжпредметних зв’язків, творчої організації навчального процесу, а також на принципі врахування специфіки професійної діяльності музиканта й індивідуальних якостей його особистості [6].

Основними *формами* музично-хореографічної підготовки студентів у виші можна визначити аудиторні заняття (лекції, практичні й лабораторні), педагогічну практику в ДНЗ і самостійну роботу студентів.

Концентром аудиторної музичної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів є опанування нормативної навчальної дисципліни «Теорія та методика музичного виховання», упровадженої відповідно до освітньо-професійної програми підготовки напряму 6.010101 «Дошкільна освіта», освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр». Незважаючи на те, що назва дисципліни спрямовує увагу на власне музично-педагогічну підготовку майбутніх вихователів, при створенні робочих програм курсу слід ураховувати тісний зв'язок музичного й хореографічного виховання дітей, а під час викладання дисципліни доцільно ознайомлювати студентів із найпростішими видами рухів і музично-хореографічних ігор, які застосовуються в роботі з дошкільниками.

Простежимо хореографічний складник курсу «Теорія та методика музичного виховання» на прикладі програми, розробленої доцентом кафедри дошкільної і початкової освіти Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, кандидатом педагогічних наук Л. Пушкар [7].

Серед необхідних студентам музично-виконавських компетенцій дослідниця виокремлює вокально-мовленнєві, елементарно-інструментальні та ритмічно-рухові. У переліку основних завдань вивчення дисципліни зазначені такі, що безпосередньо спрямовані на музично-хореографічну підготовку майбутніх вихователів, зокрема: вивчення основних положень системи музичного виховання Е. Жак-Далькроза; презентація теоретичних та методичних розробок В. Верховинця, його рухливих ігор та забавок; надання знань про терапевтичні, профілактичні та корекційні властивості музики під час її сприймання, співу, музично-ритмічної й музично-ігрової діяльності; ознайомлення з музично-ритмічними вправами, які можуть використовуватися в дошкільній освіті.

Музично-хореографічні аспекти містять і вимоги до студентів, які повинні знати корекційні та профілактичні властивості музики; загальні прийоми ігрової музичної діяльності; основні положення ритмічного виховання; уміти проводити профілактичні заняття з використанням музично-ритмічної та музично-ігрової діяльності, з використанням музично-ритмічних вправ; складати і проводити музично-рухові ігри; інсценізувати ігри, музичні твори тощо [7, 5–6].

Як бачимо, орієнтири програми націлюють студентів на усвідомлення зав'язків музичного та хореографічного мистецтв і практичне опанування основами організації музично-рухової й музично-хореографічної діяльності дітей.

На наш погляд, підсилити питому вагу хореографічної підготовки майбутніх вихователів можна, якщо мету викладання навчальної дисципліни вбачати в цілісному формуванні музично-хореографічної культури педагога. Відповідні загальні завдання курсу вбачаємо в наступному:

1. Розвивати музично-хореографічну спрямованість студентів (позитивне ставлення до музично-хореографічної діяльності дітей, розуміння ролі музичної та хореографічної освіти в розвиткові і вихованні дошкільників).

2. Забезпечувати набуття студентами професійної музично-хореографічної компетентності (системи знань, умінь і навичок з теорії та методики музичного й хореографічного виховання дітей тощо).

3. Сприяти творчому музично-хореографічному розвитку майбутніх вихователів і формуванню їхньої готовності до комплексного розвитку дошкільників засобами музичного й хореографічного мистецтв.

4. Реалізовувати виховні ресурси курсу, що передбачає формування культури «спілкування» з музичним і хореографічним мистецтвом, а також вплив на духовні, моральні, естетичні якості студентів.

Охарактеризуємо *зміст музично-хореографічної підготовки* майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. На нашу думку, у результаті вивчення курсу студенти мають знати теоретичні, психологічні й методичні основи музичного і хореографічного виховання та його значення для розвитку дитини; володіти методами та прийомами музично-хореографічного виховання дошкільників; уміти планувати й організовувати відповідну роботу у групі, зокрема музично-рухову діяльність дітей із елементами хореографії; готувати і проводити з дошкільниками музично-хореографічні заходи загальнокультурного, розвивального та виховного спрямування.

Першочерговим завданням музично-хореографічної підготовки вихователів ДНЗ вважаємо формування позитивного ставлення студентів до музичної та хореографічної діяльності дітей, розуміння її ролі в їх розвитку і вихованні. Приклади такого ставлення спостерігаємо у творах, написаних у 2017 році студентами-третьокурсниками спеціальності «Дошкільна освіта» Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка:

- «На мою думку, вихователь ДНЗ має знати методику музичного та основ хореографічного виховання для того, щоб сприяти всебічному розвитку своїх вихованців. Щоденне використання музики в повсякденному житті є життєво необхідним для позитивних емоційних вражень дитини… Основи хореографії вихователь має знати, аби заохочувати дітей до діяльності, вчити рухатися граційно, пластично, красиво» (*Король Зоя*).
- «Хореографія – це вираження пластики тіла рухами, мімікою, жестами. Хореографічне мистецтво дозволяє вирішувати завдання фізичного, музично-ритмічного, естетичного та психічного розвитку дітей. Тому вихователю потрібно знати відповідні методики» (*Семко Ірина*).

• «Я вважаю, що вихователь обов'язково має знати основи музичного та хореографічного виховання… повинен якомога більше використовувати музику на заняттях, на ранковій гімнастиці, фізкультурі, під час ігрової діяльності дітей. Музика – це запорука всебічного розвитку дитини» (*Янкова Ольга*).

У процесі музично-хореографічної підготовки студентів важливого значення набуває ознайомлення з віковими можливостями й особливостями музичного та хореографічного розвитку дітей.

Майбутні вихователі мають знати, що ще до народження немовля не лише розрізняє характер музики, але й емоційно відгукується на неї рухами. Тісний зв'язок музики та рухів простежується і в подальшому музичному вихованні.

У віці 5–6 місяців діти із задоволенням слухають веселі і спокійні мелодії, реагуючи на них зацікавленістю, увагою, посмішкою. У 10–12 місяців малюки демонструють досить яскраво виражені рухові реакції на музику: слухаючи танцювальні твори, можуть ритмічно розмахувати руками і пританцьовувати.

На другому році життя діти опановують ходьбу під музику, а також окремі елементи танцювальних рухів: плескання в долоні, полуприсідання, помахи руками. Дворічні малюки ритмічно ходять під музику, виконують прості танцювальні рухи (плескають у долоні, присідають, рухають руками вгору і вниз, переступають з ноги на ногу) та змінюють їх за показом вихователя. Під час музично-рухової діяльності можуть застосовувати дитячі музичні інструменти.

У молодшій групі дитячого садка музично-ритмічні рухи виконуються більш усвідомлено та збагачуються за рахунок збільшення їх кількості: згідно з програмами, запропонованими для ДНЗ, до ходьби додається ритмічний біг, легке підскакування, рух у різних темпах, кружляння по одному та в парах, маніпуляції з предметами (прапорцями, м'ячами, хустинками тощо). Актуальним залишається виховання ритмічності й узгодженості рухів під музику.

Вихованці середньої групи вчаться рухатися відповідно до розвитку музичного образу: самостійно змінювати темп і характер руху разом зі змінами характеру музики, перешиковуватися тощо. Цей напрям музично-ритмічного розвитку триває і у старшій групі дошкільного навчального закладу, вихованці якої прагнуть узгоджувати рух із засобами музичної виразності: мелодією, темпом, динамічними відтінками, тембром тощо. До основних рухів додаються дрібний шаг на місці, біг із високим підніманням стегон, підстрибування з просуванням уперед, присідання, почергове виставляння ніг уперед.

У розробках вітчизняних фахівців запропоновано параметри музичного розвитку дітей старшого дошкільного віку, у числі яких –

музично-ритмічні рухи (чуття ритму; виконання основних видів рухів, танцювальних рухів; творчість у рухах і пластиці) [5, 75–87].

Суттєвого значення набуває включення до змісту музично-хореографічної підготовки майбутніх вихователів ознайомлення з відповідними аспектами методичної спадщини видатних педагогів. Так, аналізуючи зарубіжний досвід, доцільно ознайомити студентів із основами музично-педагогічної системи швейцарського композитора і педагога *Еміля Жак-Далькроза* (1865–1950), домінантою якої є евритміка – поєднання музики з рухами (крокуванням, стрибками, пластичними й танцювальними елементами), що не лише підпорядковані її ритму, а й розкривають емоційно-образний зміст і характер музичного твору. Заняття музикою за системою Е. Жак-Далькроза включали ритміку, сольфеджіо, танець, хоровий спів і музичну імпровізацію на фортепіано. Отже, значна увага приділялася хореографічно-руховим видам дитячої діяльності.

Цікавою щодо дослідження впливу музики та руху на особистість є педагогічна система італійського лікаря та педагога *Марії Монтессорі* (1870–1952). За свідченнями фахівців (Л. Волобуєва, С. Єгоров, С. Ликов, О. Локшина, О. Олейнікова, Т. Філімонова), в її основу покладена ідея вільного виховання й різнобічного розвитку дитини. Яку ж роль відігравало мистецтво серед педагогічних засобів італійської вченої?

У книзі «Домъ ребенка. Методъ научной педагогики» [4] – одному з найперших перекладів творів М. Монтессорі російською мовою – є окремий розділ, присвячений музичному вихованню, яке «має бути ретельним і методичним». Педагог наголошує на доцільності співу, для чого слід обирати найбільш «придатні для виховання» пісні, які за бажанням можуть підспівувати всі діти. Вправляння у грі на музичних інструментах педагог пов’язує, насамперед, із «пробудженням» чуття ритму, розвитком координації рухів, а також необхідністю «всіляко зачаровувати дитину – як поглядами, так і позою». Проводилися в Домі дитини й експериментальні дослідження музичних здібностей вихованців, у результаті яких було зроблено висновки про «нечутливість» дітей до висоти звучання, добрий розвиток чуття ритму та значний «виховально-дисциплінарний» вплив ритмічної музики.

У контексті музично-хореографічного виховання дітей значний інтерес становить ознайомлення студентів зі здобутками національної педагогічної школи. Так, відомий діяч української музичної культури і педагог *Василь Миколайович Костів* (1880–1938), який працював під псевдонімом *Верховинець*, спрямував свою роботу на розроблення методик, заснованих на старовинних народних традиціях поєднання співу з рухом. Вінцем теоретичної та практичної роботи В. Верховинця стала збірка «Весняночка» (1924), до змісту якої увійшли методично розроблені автором пісні-ігри для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Завдання цієї праці автор

вбачав у вихованні фізично здорової, різнобічно розвиненої та вихованої особистості, адже «завдяки іграм можна виховати в дитині всі властивості, котрі ми шануємо в людей і котрі нам хотілося б прищепити малечі» [1, с. 21]. Матеріали збірки успішно використовуються і в сучасних ДНЗ.

Значний внесок у становлення музичної освіти ХХ століття зробив український композитор і педагог *Станіслав Пилипович Людкевич* (1879–1979). В основу його системи розвитку музичного слуху покладене комплексне використання рухів, метроритмічних і звуковисотних вправ. Вагомим здобутком митця, який відгукнувся в подальших концепціях музичної освіти, стала ідея розуміння пісні, танцю, маршу як першооснови усіх жанрів музики.

Аналіз наукової спадщини видатних українських педагогів-музикантів свідчить: деякі їхні ідеї перегукуються або збігаються із зарубіжними концепціями. Наприклад, розробки В. Верховинця та С. Людкевича щодо поєднання музики з рухом суголосні ідеям Е. Жак-Далькроза.

У процесі музично-хореографічної підготовки майбутні вихователі ДНЗ мають засвоїти комплекс знань і вмінь у галузі теорії та практики хореографічного мистецтва. Зокрема, студенти мають знати основи музичного руху, види музично-рухової діяльності, елементи рухів класичного та народно-сценічного танцю тощо. Проте, найбільшої питомої ваги набуває ознайомлення студентів із методичними особливостями організації музично-хореографічної діяльності дітей, яка, зважаючи на вік суб’єктів навчання, відбувається в найпростіших формах: музично-руховій і музично-ритмічній.

Студенти мають усвідомити, що різні види руху мають пронизувати всі види музичної діяльності дошкільників. Найпростіші з них – ритмічні оплески, крокування, прості рухи рук, біг, ходьба, музично-рухова імпровізація – застосовуються під час співу та слухання музики вже з перших занять. Поступово вводяться інші форми рухової діяльності: виконання елементарних танцювальних кроків, складання власних танцювальних рухів, театралізації музичного образу…

Доцільно порадити майбутнім вихователям розпочинати музично-хореографічну роботу з дітьми з урахуванням української національної традиції поєднання танцювальної імпровізації зі співом. Цей багатовіковий досвід може успішно відроджуватися на заняттях, розвиваючи не лише музичну сприйнятливість, музично-творчі здібності, відчуття стилю та художній смак дітей, а й здатність до точних і вправних рухів, тактильну м’язову пам’ять.

Студенти мають знати, що на початковому етапі музично-рухової діяльності можна пропонувати дітям виконання відомих пісень-танців («Корольок», «Танець каченят» тощо), згодом, відповідно до набуття такого досвіду, – заохочувати до використання елементів імпровізації та створення власних танцювальних композицій до пісень. Наприклад, старші

дошкільники із задоволенням зображають свій варіант гопака під пісню М. Ведмедері «Танцювали зайчики». Велику зацікавленість у дошкільнят викликають рухи, що імітують гру на музичних інструментах. Так, під час виконання пісні А. Філіпенка «Маленький музикант» доцільно запропонувати дітям відтворити рухами, відповідно до тексту, гру на скрипці, балалайці, барабані.

Зі сферою вокального виконавства також пов'язані методи «уявного диригування» та «пластичного інтонування», інсценування пісень із елементами танцю. Значні можливості для виявлення творчої активності містять пісні-ігри. Старші дошкільники із задоволенням виконують і самостійно складають рухи не лише до пісень, а й до інструментальних творів.

Слід звернути увагу майбутніх вихователів на те, що музичне сприймання надає значні можливості для застосування оригінальних видів «хореографічної» діяльності. Наприклад, можна запропонувати дітям скласти танець дощику для пальців до п'єси «Дощик» В. Косенка, показати рухами рук гучні й тихі звуки, образи зайчика і ведмедика (до п'єс «Сурмач і луна», «Зайчик дражнить ведмедика» Д. Кабалевського), відобразити рухом кружляння метелиці (до музики українського народного танцю «Метелиця»). Для закріплення знань дітей щодо «трьох китів» музики доцільно застосовувати музично-рухливі вікторини.

Студенти мають засвоїти, що під час ознайомлення з музично-теоретичним матеріалом рухова діяльність допоможе відчути й усвідомити властивості звуків, ритмічну пульсацію музики, характер і напрям руху мелодії, особливості застосування інших засобів музичної виразності тощо.

Для того, щоб вивчення питань методичної організації музично-хореографічної діяльності дітей було більш ефективним, викладачу слід супроводжувати навчальну інформацію різноманітною візуалізацією (у відеозапису та «живому» виконанні): показувати студентам доступні дітям приклади музично-рухової імпровізації, елементарних танцювальних кроків, танцювальних рухів, театралізації інструментального образу та інсценування пісень, виконання пісень-танців і музично-хореографічних ігор тощо.

Усі ці види роботи доцільно закріпити під час практичних і лабораторних занять. Наприклад, можна запропонувати майбутнім вихователям дошкільних навчальних закладів такі завдання: складіть рухову імпровізацію до української народної мелодії (на вибір); доберіть танцювальні рухи до дитячої пісні (на вибір); розучіть у групі пісню-танець («Корольок», «Танець каченят» або ін.); підготуйтесь до інсценування пісні «Ходить гарбуз по городу»; підготуйте і проведіть у групі музичну гру зі збірки В. Верховинця «Весняночка»; доберіть до інструментального твору рухи за методикою Е. Жак-Далькроза тощо.

Як засвідчує досвід викладання методики музичного виховання у вищому навчальному закладі, ефективним методом музично-

хореографічної підготовки студентів є практичне виконання завдань, під час якого моделюється і відтворюється фрагмент роботи з дітьми.

Водночас, формування музично-хореографічної культури майбутніх вихователів ускладняється тим, що їх аудиторна музично-педагогічна підготовка у вищому навчальному закладі здійснюється лише протягом одного семестру. Безумовно, у такий короткий термін студентам важко засвоїти курс, який передбачає формування не лише знань, а й умінь і навичок музично-педагогічної діяльності (вокальних, диригентських, хореографічних тощо). Тому важлива роль відведена різним формам і методам удосконалення музично-хореографічної підготовки студентів під час їх самостійної роботи й педагогічної практики. У цьому контексті важливо спрямувати відповідну роботу майбутніх вихователів на самостійне розширення меж власної музично-хореографічної підготовки. Під час практики в дошкільному навчальному закладі можна запропонувати студентам спостереження за організацією музично-хореографічної діяльності дошкільнят у дитячому садочку й безпосередню участь у ній (проведення з дітьми музично-хореографічних хвилинок і рухливих ігор під музику, розучування танцювальних рухів, інсценування пісень із елементами танцю тощо).

Висновки. Актуальною проблемою професійно-педагогічної освіти майбутніх вихователів у ВНЗ є їх музично-хореографічна підготовка. Її методологічними засадами визначено культурологічний, компетентністний, системний і особистісно орієнтований підходи, а основними формами – аудиторні заняття (лекції, практичні й лабораторні), педагогічну практику в ДНЗ та самостійну роботу студентів. Зміст музично-хореографічної підготовки охоплює теоретичні, психологічні й методичні основи музичного і хореографічного виховання дошкільників. Найбільш ефективними методами відповідної підготовки студентів є практичне виконання завдань, під час якого моделюється й відтворюється фрагмент роботи з дітьми. Важлива роль відведена методам удосконалення музично-хореографічної підготовки студентів під час їх самостійної роботи та педагогічної практики.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо в розробленні комплексної методики формування музично-хореографічної культури майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Верховинець, В. М. (1989). *Весняночка*. Київ: Музична Україна (Verkhovynets, V. M. (1989). *Vesnianochka*. Kyiv: Musical Ukraine).

2. Малашевська, І. А. (2015). Психокоригуючий принцип музичного навчання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку з використанням музикотерапії. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2 (46),* 248–256 (Malashevska, I. (2015). Psycho-corrective principle of musical education of preschool and primary school children by using music therapy. *Pedagogical Sciences: theory, history, innovative technologies, 2 (46)*, 248–256).

3. Малашевська, І. А. (2017). *Теорія і практика навчання музики дітей дошкільного та молодшого шкільного віку з використанням музикотерапії* (дис. … д-ра пед. наук: 13.00.02). Київ (Malashevska, I. A. (2017). *The theory and practice of teaching music of preschool and primary school children by using music therapy* (DSc thesis). Kyiv).

4. Монтессори, М. (1913). *Домъ ребенка. Методъ научной педагогики*. Москва: ЗАДРУГА (Montessori, M. (1913). *The house of the child. Method of scientific pedagogy*. Moscow: ZADRUHA).

5. Романюк, І. А. (2008) *Музичне виховання у дошкільному навчальному закладі: збірник методичних матеріалів*. Тернопіль: Мандрівець (Romaniuk, I. A. (2008) *Musical education in a preschool education institution: a collection of methodical materials*. Ternopil: Traveler).

6. Олексюк, О. М. (2011). *Сучасна музична освіта: інноваційний аспект* (Oleksiuk, O. M. (2011). *Contemporary Musical Education: Innovative Aspect*. Retrieved from: http://man.gov.ua/ua/about_the_academy/macsu).

7. Пушкар, Л. В. (2016). *Навчально-методичний комплекс з дисципліни «Теорія та методика музичного виховання» (для бакалаврів напряму підготовки «Дошкільна освіта»)*. Суми: ФОП Цьома С. П. (Pushkar, L. V. (2016). *Educational-methodological complex on discipline "Theory and methods of musical education" (for training bachelors for the specialty "Preschool education"*). Sumy: PE Tsioma S. P.)

РЕЗЮМЕ

Лобова Ольга. Педагогические основы музыкально-хореографической подготовки будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений.

Целью статьи является раскрытие педагогических основ музыкально-хореографической подготовки будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений в ВУЗе. Методами системного и сравнительного анализа литературы и педагогического опыта доказана целесообразность комплексного формирования профессионально направленной музыкально-хореографической культуры студентов во время аудиторных занятий, педагогической практики и самостоятельной работы. Практическое значение статьи заключается в наведении конкретных рекомендаций по организации музыкально-хореографической подготовки студентов. Перспективы исследований связаны с разработкой методики формирования музыкально-хореографической культуры будущих воспитателей ДОУ.

Ключевые слова: *музыкально-хореографическая подготовка, будущие воспитатели, дошкольники, дошкольные образовательные учреждения, музыкально-хореографическая культура личности, педагогические основы, содержание, формы, методы подготовки.*

SUMMARY

Lobova Olha. Pedagogical foundations of musical-choreographic training of future teachers of pre-school education institutions.

The actuality of the article is determined by the fact that musical-choreographic education of children is an important area of work of teachers of pre-school education institutions, therefore, the future educator must get the appropriate musical-choreographic training at the higher educational establishments. At the same time, the analysis of professional literature makes it clear that there is lack of works devoted to the musical-choreographic formation of the students of the specialty "Preschool Education".

The purpose of research is the disclosure of pedagogical foundations (methodological approaches, forms, content, methods) of musical-choreographic training of the future teachers of pre-school education institutions in higher educational establishments. To

achieve this goal, methods of systematic and comparative analysis of professional literature, pedagogical experience, modern musical and educational environment of preschool education institutions are used.

The methodological basis of musical-choreographic training of the future educators in higher education institutions is determined by cultural, competence, systemic and personally oriented approaches and the main forms are classroom classes (lectures, practical and laboratory classes), pedagogical practice in pre-school educational institutions and independent work of students.

The content of musical-choreographic training of the future educators is revealed, that should cover the theoretical, psychological and methodological foundations of musical and choreographic upbringing of preschoolers.

It is proved that the most effective methods of appropriate training of students is practical fulfillment of tasks during which fragments of work with children are modeled and reproduced. Important roles play the methods of improving the musical-choreographic training of students during their independent work and pedagogical practice (observing the organization of musical-choreographic activity of preschool children in kindergarten and direct participation in it).

The practical significance of the article is to provide specific recommendations for organizing the musical-choreographic training of students. The perspectives for further research are the development of the methodology for the formation of musical-choreographic culture of the future teachers of pre-school education institutions.

Key words: *musical-choreographic training, future educators, preschoolers, pre-school education institutions, musical-choreographic culture of the personality, pedagogical foundations, methodological approaches, content, forms, methods of training.*

УДК 793.3:615.825(4)

Галина Ніколаї
ORCID ID 0000-0001-6751-1209
Олександр Медведєв
ORCID ID 0000-0003-1757-5962
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
DOI 10.24139/2312-5993/2017.08/023-035

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОРІЄНТИРИ ТАНЦЮВАЛЬНО-ТЕРАПЕВТИЧНИХ РОЗВІДОК: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ КОНТЕКСТ

У статті визначено теоретико-методологічні орієнтири, якими користуються у своїх танцювально-терапевтичних дослідженнях науковці ЄС. Доведено, що методологічними орієнтирами досліджень у сфері танцювальної терапії можуть слугувати загальнонаукові підходи й аналітичні методи, зокрема: діалектичний, історико-генетичний, проблемно-хронологічний у поєднанні з порівняльним, соціокультурний у поєднанні зі структурно-функціональним. Обґрунтовано, що у країнах ЄС існують різноманітні напрями танцювальної терапії (хореотерапії), які відрізняються перевагою певних методик, зокрема, психіатричних, ерго-терапевтичних, соціально-психологічних, арт-терапевтичних, танцювально-рухових тощо.

Ключові слова: *методологічні підходи, якісні методи, порівняльно-педагогічні дослідження, танцювально-терапевтичні розвідки, європейський контекст.*

Постановка проблеми. Нині в Україні внаслідок екологічного забруднення навколишнього середовища, неякісного медичного обслуговування населення, гібридної війни у східному регіоні тощо спостерігається тенденція до зростання чисельності осіб з особливими потребами. У вирішенні означеної проблеми важливі функції належать фізичній, психологічній та соціальній реабілітації населення, а специфічним засобом стає танцювальна терапія.

У силу особливостей формування вітчизняного психотерапевтичного простору спостерігається міфологізація хореотерапії, коли її часто-густо асоціюють лише з танцювальною або контактною імпровізацією і навіть просто з танцем живота. Отже, детального вивчення й теоретичного обґрунтування потребує значний масив танцювально-терапевтичних методик науковцями країн ЄС, що актуалізується сьогодні в Україні. Особливий інтерес викликають дослідження щодо використання хореографії та ритміки в контексті тілесної терапії.

Аналіз актуальних досліджень. Проблемі єдності душі та тіла присвячені праці багатьох авторів (А. Адлер, Ф. Александер, А. Лоуен, В. Райк , М. Фельденкрайз, З. Фройд, К. Юнг). На межі нового тисячоліття активно переосмислюється феноменологічна думка середини ХХ ст., розвиваються ідеї М. Мерло-Понті щодо нероздільності тіла та свідомості, особливості буття – «третього виміру» як джерела епістемологічної цілісності пізнання об’єкта. Представники праксеологічної філософії (В. Боумен, Д. Еліот, Т. Регельский та ін.) інтерпретують закономірності пізнання в контексті музичної та хореографічної діяльності. Обґрунтовуючи категоріальний апарат ритміки Далькроза, фінська дослідниця М.-Л. Юнтунен використовує запропонований Дж. Дьюї термін «тіло-розум». Серед вітчизняних філософів виокремлюємо В. Косяка, який досліджує тілесність у різних формах культури.

Метою публікації є визначення теоретико-методологічних орієнтирів, якими користуються у своїх танцювально-терапевтичних дослідженнях науковці ЄС.

Методи дослідження. Розвідки здійснюються з опорою на якісні дослідницькі методи й загальнонаукові підходи (діалектичний, історико-генетичний, порівняльний, соціокультурний, аксіологічний, комунікативний та ін.), які в межах науково-дослідного проекту «Теоретичні та методичні засади розвитку хореографічно-педагогічної освіти в Україні» дозволяють увести у вітчизняний науковий простір теоретико-методологічні орієнтири та досвід організації танцювально-терапевтичної підготовки хореографів. На відміну від кількісних, якісні методи стосуються не цифрових даних, що підпадають аналізові за допомогою статистичних процедур, а сутнісних характеристик предметів і явищ, які уточнюються з опорою на смисли, поняття, соціокультурні контексти тощо. Для якісних досліджень у сфері

танцювальної терапії характерним є гнучкий і неформальний підхід, а формулювання й перевірка базових теоретичних положень проводиться одночасно зі збором і аналізом емпіричних даних.

Виклад основного матеріалу. Цілісність якісного аналізу танцювально-терапевтичних розвідок у європейських країнах забезпечується комплексним застосуванням низки методологічних підходів і відповідних методів: діалектичного, історико-генетичного, порівняльного, соціокультурного, аксіологічного, системно-синергетичного, міждисциплінарного, комунікативно-інформаційного тощо [6]. Діалектичним підходом слід послуговуватися під час вивчення дихотомії «тіло – душа», їх нерозривній єдності в хореографічному мистецтві. Використання історико-генетичного аналізу дозволяє стверджувати, що в танцях можна побачити духовне життя кожного народу: єгиптяни танцями відображали рух небесних світил; римляни танцювали на честь богів; утіленням культу Сонця був хоровод, учасники якого рухались у тому самому напрямку, що й Сонце. Зокрема, у Давній Русі були поширені ритуальні танці, що поєднувались із катанням по росі, стрибками через багаття, були присвячені певній порі року, мисливській або трудовій діяльності (наприклад, магічні підскакування танцівників сприяли ростові злаків).

Поєднання проблемно-хронологічного та порівняльного аналізу дозволяє виявити взаємозалежності теоретичних і практичних аспектів танцювальної терапії в різних європейських країнах на різних етапах її становлення й розвитку. Соціокультурний підхід у поєднанні зі структурно-функціональним аналізом допомагає з'ясувати соціально-психологічні функції танцювальної терапії.

Методологічні орієнтири танцювальної терапії знаходяться на перехресті багатьох наукових галузей, зокрема, в її концептуальних положеннях конкретизовано універсальні філософські категорії. Так, у категоріальному апараті танцювальної терапії поняття *руху* стає базовим. Філософський словник визначає рух як спосіб реалізації суперечностей буття, форму його існування [8]. Діалектичне значення руху як атрибуту, форми та способу буття матерії, визначає головну роль практики в тілесній терапії, де на перший план виходить фізичний рух тіла.

Поняття руху у філософії знаходиться в діалектичній залежності з поняттями *простору* й *часу* як основних форм буття матерії, зокрема простір передає спосіб співіснування різноманітних матеріальних утворень, а час є способом зміни матеріальних явищ [8]. За допомогою означених категорій людина сприймає та емпірично осмислює навколишній світ.

Звернемо увагу на те, що у філософії поняття простору й часу так чи інакше пов'язані з категорією *тіла*. Тілесність є філософським концептом, що визначає чуттєвий характер людського буття, є його невід'ємною онтологічною ознакою. Тіло фіксує присутність людини у світі через

поняття *просторовість, темпоральність, моторність* [8], які іманентно властиві танцювальній терапії та ритміці й у яких конкретизуються категорії простору, часу й руху. Наголосимо, що для нашого дослідження важливою стала феноменологічна думка, яка знову ввела тіло до складу сутнісних характеристик людини як її невід'ємний онтологічний вимір.

Нашому дослідженню співзвучна концепція *втілення,* зокрема, тілесної основи людського досвіду, навчання й мислення, прибічники якої виступають проти картезіанського поділу на духовне й тілесне. В. Ключко нагадує, що про тісний зв'язок музики й тіла людини йшлося в працях британського етномузиколога Джона Блекінга та американського феноменолога Томаса Кліфтона, які наголошували на первісному синкретизмі музики й танцю, про що й досі свідчать деякі африканські культури [1, с. 251].

Наприкінці XX століття праксеологічні аспекти танцювальної діяльності вивчає Е. Сабтлей. Науковець використовує такі поняття, як розум, що танцює, та тіло, яке думає, пояснюючи, що розум здатен зробити все, що робить танцюрист, а тіло має здатність пізнавати [23].

У вітчизняному філософському дискурсі викликають інтерес ідеї Валерія Косяка щодо філософської інтерпретації людини та її тілесності в різних формах культури. Науковець вважає, що концептуалізація проблеми тілесності як багатомірного екзистенціального атрибуту людини вимагає поліепістемного її розгляду й наголошує на необхідності методологічного плюралізму. На особливу увагу заслуговують інтерпретація науковцем ритму як ритмопластики, визначення танцю мовою, на якій виражалося почуття життя як втіленого ритму, а також положення про актуалізацію ритмомислення у стародавньому світі загальної єдино тілесності [4].

Професор Гельсінського університету мистецтв М.-Л. Юнтунен наголошує, що під час безпосереднього тілесного дослідження навколишнього світу чуттєві практики й відчуття зливаються з внутрішнім світом суб'єкта. Дослідниця вважає тіло складовою частиною пізнання та творчості, про що, за Далькрозом, переконливо свідчить музично-рухова діяльність [18].

Зауважимо, що концепція ритміки Еміля Жак-Далькроза й сьогодні залишається в теоретико-методологічному полі європейських досліджень у сфері тілесної терапії. Зокрема, знаний швейцарець підкреслював значущість тіла в набутті людиною внутрішньої, духовної свободи: «Чим більше впорядковане наше життя, тим більш вільними почуваємося. Чим більше розвиненою стає наша мова, тим багатшими стають наші думки. Чим більше автоматизмів набуває наше тіло, тим з більшою радістю дух наш возноситься над матерією. Коли ми змушені думати про наше тіло, тоді природно втрачаємо певну частину свободи нашого розуму, який є невільником своєї тілесної форми, в'язнем матерії» [17, с. 37]. Наголошуючи на важливості категорії тілесності, Далькроз пише, що «... прекрасне тіло людини було їй дане не для погорди, але для того, щоби

приготувати її до гідного прийняття власного духа... У результаті того, що дитина відчуває звільнення від усіляких незручностей фізичного характеру і що більше не є заклопотаною нічого не значущими думками, вона починає відчувати радість» [17, с. 39].

Категорія тіла дозволяє Далькрозу обґрунтувати взаємозв'язок руху і ритму: «Уявлення про ритм не є можливим без створення для себе образу тіла, що рухається. Для того, аби рухатись, тіло потребує як певного відрізка простору, так і часу. Початок і кінець руху визначають міра часу й міра простору. Одне і друге залежать від ... м'язової еластичності та сили» [17, с. 17]. У результаті дослідження проблеми руху та його міри Далькроз доходить висновків щодо ролі фізичного (тілесного) руху у формуванні почуття ритму й наголошує на панівній ролі ритміки в досягненні досконалості рухів.

Філософське розуміння руху як способу існування матерії конкретизується в Далькроза в концептуальному положенні про те, що *рух і ритм є основою життя*. Таким чином, творець ритміки формулює її базову засаду: властиве виконання ритму вимагає «опанування рухів у континуумі сили, простору й часу» [17, с. 18].

Серед концептуальних ідей, які ритміка привносить до танцювальної терапії, слід згадати й постулати античних філософів, зокрема Платона, який відзначав гносеологічний та гедоністичний потенціал рухів людини, через які вона сприймає ритм і гармонію всесвіту: «Інші живі істоти не усвідомлюють чи рухи мають, чи не мають у собі того порядку, яким є ритм і гармонія. Натомість нам (...) боги дали здатність до сприймання ритму й гармонії та почуття задоволення від них» [24].

Філософсько-практичне мислення Далькроза співзвучне ідеям М. Мерло-Понті в прагненні налагодити комунікацію між розумом (уявою, емоціями, душею) та матерією (тілом, відчуттями, діями) й зробити так, аби людина розумна була невіддільної від людини фізичної [5]. Принцип «тіло є невідокремлюваним союзником розуму» був для Далькроза основоположним; він був переконаний, що заняття з ритміки мають позитивний вплив на розвиток особистості та самопочуття людини, оскільки вони сприяють встановленню гармонії.

Застосування аксіологічного, інтегративного та комунікативного підходів дозволяє стверджувати, що особлива цінність і сила танцю полягають в інтеграції фізичних, емоційних, інтелектуальних і духовних процесів. У танці немає посередників для вираження емоцій, таких як фарби і полотно для художників або музичні інструменти для музик – інструментом і творцем є саме тіло. Науковці вважають, що танець може бути: способом спілкування, способом самовираження, що дозволяє відчути танцівникам і глядачам чисту радість руху; може втілювати весь спектр людських почуттів; розповідати історії; посилювати, дисциплінувати, оновлювати й живити

цілісність особистості; у деяких культурах – зцілювати й рятувати душу, надавати земне втілення богам; зберігати й модернізувати культурні традиції; змінювати людину та її самовідчуття; змінювати психічний стан, полегшувати депресію; приносити відчуття компетентності й сили; допомагати людині стати іншим; допомагати зрозуміти інші культури і, завдяки цьому, краще зрозуміти свою власну культуру [3].

Соціально-психологічні функції танцювальної терапії подамо в трактовці В. Козлова, принагідно зауваживши, що найважливішою з них він вважає катарсис (очищення).

1. Танець як спілкування (комунікативна функція) – танець в усі часи допомагав знайти почуття спільності – в парі, в групі, в культурі.

2. Танець як катарсис (рекреаційна функція) – танець як спосіб розрядки емоційного й фізичного напруження, шлях до звільнення від складних і негативних емоцій.

3. Танець як спосіб вираження (експресивна функція) – танець не тільки виражає емоції, символи та ідеї, але і здатний висловити саме цілісність людської істоти в її тотальному проживанні свого земного існування.

4. Танець як культурний знак (ідентифікаційна функція) – танець надає можливість вказати на те, хто «Я», який «Я», до якої соціальної групи, нації, культури я належу.

5. Танець як трансценденція (сакральна функція) – танець дає потокове екстатичне переживання, що виходить за межі «Его»; танець як можливість бути дуже різним, бути партнером у танці космічних сил [2].

Порівняльно-хронологічний метод дозволяє з’ясувати різницю між танцювально-терапевтичною теорією та практикою в Європі та США. Саме остання країна зазвичай вважається родоначальницею хореотерапії в середині ХХ ст. Проте, вже в десятих-двадцятих роках минулого століття в Швейцарії та Німеччині актуалізувались експерименти з рухом, коли створювалася вже згадана ритміка Далькроза та розпочалося дослідження гімнастики щодо її придатності у фізичному вихованні й терапії. Так, у Німеччині Макс Штегер (Max Steger) та Люсі Хейєр-Грот (Lucy Heyer-Grote) [15; 16; 21] вже в 1926 році працювали з гімнастикою в медичних закладах. Хейєр-Грот намагалася перевірити в Німеччині різні відомі гімнастичні системи на їх придатність для психотерапевтичної роботи. Дуже цікавим є те, що вона вже в 1926 році згадує підхід Лабана як такий, що стає основою для терапевтичної роботи з людьми.

Саме творцю експресивного танцю (Ausdruckstanz) Рудольфу фон Лабану (Rudolf von Laban) танцювальні терапевти завдячують системою аналізу рухів, яка лежить в основі сучасного хореотерапевтичного методу. Вивчаючи рухи тіла, Лабан розробляє критерії для оцінки тілесної напруги, динаміки й параметрів руху. Він створює філософію танцю як

індивідуального самовираження та самосвідомості, як систему, що допомагає втілити й розвинути руховий потенціал людини, пари, соціальної групи і, разом із тим, дозволяє повне творче самовираження.

Штегер і Хейєр-Грот працювали з параметрами руху, які мають значення в хореотерапії й сьогодні. Для них важливі шість провідних пунктів: напруга, рівновага, почуття тіла, ритм, відчуття простору та адаптація. Ці параметри досліджувалися ними щодо психічного почуття й утворення мосту від чисто фізичного та функціонального підходу до психотерапевтичних заходів [25].

У 1925–1926 роках у Німецькій Організації гімнастики об'єднуються люди, які відкидають її трактовку як набір механічних вправ і роблять спробу обґрунтувати фізичний рух як досвід і переживання. Серед них була й Ельза Гіндлер (Elsa Gindler) [Steinaecker 1999]. Через чуття організму вона намагалася повернути людину до внутрішнього досвіду, щоб вона могла регенерувати себе. Її учениця Шарлотта Селвер (Charlotte Selver) [20] розробила відомий метод під назвою «sensory awareness» «Сприйняття» у США.

Гертруда Хеллєр (Gertrud Heller), учениця Ельзи Гіндлер, працювала багато років в одній з клінік у Шотландії. Там Хеллєр дізнається про метод Штольца й розробляє разом з іншими колегами Konzentrative Bewegungstherapie (ЛФК). Уже в 1954 році Ельза Гіндлер починає працювати з цим методом. У 1959 році вона вперше повідомила про нього й намагалась обґрунтувати цей метод науково [22]. У 1975 з'являється німецька робоча група з ЛФК.

Пізніше в Німеччині поширюється гуманно-структуральна танцювальна терапія (HDT), що інтегрована в базову концепцію динамічної психіатрії Гюнтера Аммона, при чому мета терапії полягає в інтеграції різних вимірів особистості, яка потребує своєї ідентифікації й самореалізації в групі.

У Великій Британії танцювально-рухова психотерапія (Dance Movement Therapy – DMT) почала розвиватися порівняно недавно (з кінця 1970-х рр..), але на сьогоднішній день вона становить самостійний напрям зі своєю потужною теоретичною та експериментальною базою. Виданий у 1992 році підручник «Танцювально-рухова терапія: теорія і практика» під редакцією Х. Пейн є однією з перших спроб узагальнити досвід, накопичений цією дисципліною за роки свого розвитку.

Під назвою DMT об'єднані підходи та моделі, що відрізняються один від одного теоретичними основами, цілями й методичними прийомами. DMT базується на тому положенні, що існує певний взаємозв'язок між рухом і почуттям і що за допомогою дослідження більш різноманітнішої кількості рухів люди переживають можливість ставати все більш спонтанними й адаптивними істотами. Стверджується, що через танець і рух внутрішній світ кожної людини стає відчутним.

У процесі DMT терапевти створюють обстановку довіри, у якій почуття можуть бути безпечно виражені, визнані та проаналізовані. Очевидно, що це визначення мало чим відрізняється від визначень і принципів американської або німецької хореотерапії. Тим не менш, танцювально-рухова терапія у Великій Британії виникла на зовсім іншому, ніж американська терапія, ґрунті й тому змушена була вирішувати на ранніх етапах свого становлення інші завдання. Так, основоположники DMT отримали свою першу освіту в області ерготерапії та фізіотерапії, тому DMT потребувала у визначенні свого статусу як окремої дисципліни й у визначенні кордонів між фізіотерапією та ерготерапією. Сьогодні танцювально-рухова терапія у Великій Британії є одним із видів арт-терапії, яка має власні навчальні процедури, професійну практику й методики наукових досліджень.

Отже, результати порівняльного аналізу свідчать, що в різних країнах танцювальна терапія часто відноситься до фізіотерапевтичних дисциплін, рівною мірою належить вона й до так званої глибинної психології (використання терапевтичного ефекту несвідомих психічних процесів) і до психосоматичного напряму (використання психічних чинників для усунення тілесних недуг).

У той самий час концепція Рудольфа фон Лабана залишається для сучасної хореотерапії основною ідеєю й одночасно методичним інструментом. Насамперед, потрібно розвинути свій руховий потенціал, і тільки на цій основі можна навчитися бачити й розуміти сенс руху інших людей. Інакше людина завжди бачить тільки через призму своїх проекцій, своїх очікувань і уявлень. Система Лабана дозволяє максимально їх усвідомити і усвідомлено використовувати або відкладати в сторону, щоби, наприклад, просто почути зовсім іншу точку зору. Таким чином, розвивається здатність бути в комунікації із собою, з іншими людьми та зі світом на глибоко усвідомленому рівні. А розвиваючи свій «словник» руху, відчуття тілесної пов’язаності й координацію, ми розвиваємо одночасно два головних аспекти руху: *функціональний* (коли тіло гнучке й сильне, коли ми задіюємо відповідні м’язи й тільки необхідний для руху тонус, відпускаючи непотрібну напругу) і *виразний* (коли ми можемо бути точними й переконливими в тому, що хочемо висловити в спілкуванні з іншими).

Учениці й послідовниці Лабана з різних країн (Марі Вигман, Труді Шоп, Мері Вайтхауз, Лільян Еспенак, Меріан Чейс, Франциска Боас) багато зробили для вивчення й систематизації лікувальної дії танцю, хоча в жодної з них не було медичної освіти. Важливу роль у розвитку Лабан-аналіз руху (LMA – Laban Movement Analysis) та його застосування в танцювальній терапії відіграє Ірмгард Бартен’єф (Irmgard Bartenieff). Її знання з біології, мистецтва й танцю об’єдналися в єдину систему завдяки навчанню в Рудольфа Лабана. Згодом Ірмгард емігрувала з нацистської Німеччини в Америку, де стала фізіотерапевтом. Поєднуючи принципи руху Лабана з принципами неврології

та анатомії, вона розробила низку коригувальних вправ для пацієнтів відділення поліомієліту. Пізніше її «корекція» переросла в «Основи Бартен'єф» – високодиференційований підхід до розвитку й розуміння тривимірного, повнофункціонального потенціалу руху людського тіла: «Коли в центрі уваги терапевта знаходиться тільки суб'єктивні, одиничні тіла без якого-небудь відношення до простору або структури, є велика небезпека, що пацієнт може застрягнути в окремих моментах його проблеми й фрагментації його рухової активності зростають». Крім викладання «Основ Бартен'єф» вона навчала танцюристів, хореографів, викладачів руху, а також хореотерапевтів, фізіотерапевтів, психологів і антропологів усім аспектам Лабан-аналізу.

У Німеччині танець як форма терапії починає активно використовуватись у сімдесяті роки минулого століття. У цей час хореотерапевтів із Швейцарії та Німеччині навчали в США. Труді Шуп у 1975 році дає свій перший курс у Гемшайді (Німеччина).

Деякі із сучасних німецьких хореотерапевтів також навчались у США. У 1980 році педагоги, психологи, танцювальні педагоги зустрічаються в Кельні (Німеччина) та засновують концерн хореотерапії, який згодом стане Німецьким товариством танцювальної терапії (Deutsche Gesellschaft für Tanztherapie, DGT). Основною метою цього товариства було підтримання один одного й відкриття доступу до отримання знань. Три роки потому програма навчання DGT формалізується й у співпраці з Fritz Perls Institut (США) розвивається Інститут психотерапевтичного орієнтованого навчання з хореотерапії. Німецьке товариство танцювальної терапії сьогодні є членом найсильнішої та найстарішої Асоціації танцювальної терапії в Європі та продовжує протягом 25 років успішно проводити тренінги з хореотерапії.

У 1995 році за активної участі DGT була заснована Професійна Асоціація Танцювальних терапевтів Німеччини (Berufsverband der TanztherapeutInnen Deutschlands, BTD). BTD є найбільшою професійною асоціацією в Німеччині з більше ніж 500 членами. Асоціація забезпечує якість навчання та створення танцювальної терапії в секторі охорони здоров'я [12].

Поряд з означеними напрямами послідовниця Гюнтера Аммона М. Бергер (M. Berger) активно розвиває й гуманно-структуральну танцювальну терапію, описує цей психотерапевтичний процес: «У гуманно-структуральній танцювальній терапії мають місце постійна взаємодія між свідомим і несвідомим, між особистістю та групою, між чоловіком і жінкою, між здоров'ям і хворобою» [10, с. 153].

Особливо важливі такі аспекти гуманно-структуральної хореотерапії:

- спонтанний індивідуальний танець, що виконується в центрі кола;
- мова тіла й рухи кожного танцівника;
- самостійний вибір костюму й музичного супроводу (танець також може проходити без музики або з «живими» барабанами);

- групова медитація на початку й у кінці заняття;
- вербальний зворотній зв'язок між членами групи [10].

Отримані М. Бергер результати, а також сама постановка питання про можливі сфери ефективності використання хореотерапевтичних процедур свідчать про зміщення акценту в хореотерпії з психіатричних цілей на соціально-психологічні.

Однак, такий поділ основних психотерапевтичних напрямів не можна вважати правильним. Напрям «Автентичний рух» («Authentic Movement»), спочатку розроблений Юнгом, сьогодні об'єднує Лабан-аналіз руху та теорію об'єктних відносин. Психоаналітична хореотерапія засвоює тілесно-терапевтичні підходи, хоча ця інтеграція теоретично досі не обґрунтована, а представлена тільки в терапевтичній практиці. Таким чином, інтегративна хореотерапія не може розглядатися як окремий психотерапевтичний напрям. [25]. З гештальт-терапії та психодрами розвивалися в поєднанні з рухом і танцем додаткові підходи [11; 14; 19]. Цікавими є підходи Джудіт Белл (Judith Bell), що становить практику використання хореотерапії із сім'ями та інтегрування сімейно-терапевтичних концепцій [9].

На сьогоднішній день у Німеччині створені та визнані BTD Інститути, що сприяють професійному вдосконаленню, здійсненню освітньої, наукової та практичної діяльності [13]. Поряд із розвитком психології та нових терапевтичних методів з'являються концепції щодо ефективності хореотерапії в підготовці спеціалістів у різних галузях освіти й науки. Хореотерапія як дисципліна вводиться в навчальні програми ВНЗ.

У 2007 році в Україні групою танцювальних терапевтів (С. Ліпінською, К. Болтушкіною та Ю. Нікітіним, які разом проходили навчання у проекті Британської Ради з танцювально-рухової психотерапії у 2002–2005 роках, була зареєстрована Українська Асоціація танцювально-рухової терапії (УАТРТ) [7].

Метою створення та діяльності Асоціації є задоволення та захист законних професійних, творчих і соціальних, духовних та інших спільних інтересів танцювально-рухових терапевтів, і спеціалістів, які використовують танцювально-рухову терапію у своїй професійній діяльності, сприяння професійному вдосконаленню, здійсненню освітньої, наукової та практичної діяльності, реалізація захисту прав і свобод членів Асоціації [7].

Висновки.

1. Методологічними орієнтирами досліджень у сфері танцювальної терапії можуть слугувати загальнонаукові підходи й аналітичні методи, зокрема: діалектичний (уможливлює конкретизацію дихотомії «тіло – душа» у хореотерапевтичній діяльності в їх нерозривній єдності); історико-генетичний (дозволяє простежити використання терапевтичних властивостей танців на всіх етапах цивілізаційного розвитку); проблемно-

хронологічний у поєднанні з порівняльним (надає можливість виявити взаємозалежності теоретичних і практичних аспектів танцювальної терапії в різних європейських країнах на різних етапах її становлення й розвитку); соціокультурний у поєднанні зі структурно-функціональним (допомагає з'ясувати соціально-психологічні функції танцювальної терапії).

2. Концептуальні положення танцювальної терапії базуються на універсальних філософських категоріях «рух», «час» і «простір», що конкретизуються як моторність, темпоральність, просторовість. Головним філософським концептом стає тілесність, що визначає чуттєвий характер людського буття. Стверджується, що через танець і рух внутрішній світ кожної людини стає відчутним.

3. У країнах ЄС існують різноманітні напрями танцювальної терапії (хореотерапії), які відрізняються перевагою певних методик, зокрема, психіатричних, ерго-терапевтичних, соціально-психологічних, арт-терапевтичних, танцювально-рухових (гуманно-структуральна танцювальна терапія, Лабан-аналіз руху, ритмічно-рухова та танцювально-рухова терапія тощо).

Наголосимо, що пошуки методологічних засад вітчизняних досліджень у сфері танцювальної терапії тільки-но розпочинаються. Безумовно, їх слід здійснювати з опорою як на загальнонаукові підходи, так і на методологічний апарат мистецької та порівняльної педагогіки, арт- та ерготерапії, чому й будуть присвячені наші подальші розвідки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ключко, В. В. (2015). Філософські засади ритміки Еміля Жак-Далькроза. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 9 (53),* 247–254 (Kluchko, V. V. (2015). Philosophical foundations of the rhythms of Emile Jaques-Dalecrose. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies, 9 (53),* 247–254).

2. Козлов, В. (1999). *Истоки осознания. Теория и практика интегративных психотехнологий.* Волгоград: Семь ветров (Kozlov, V. (1999). *The sources of awareness. The theory and practice of integrative psychotechnologies*. Volgograd: Seven winds).

3. Козлов, В. В., Гиршон, А. Е., Веремеенко, Н. И. (2005). *Интегративная танцевально-двигательная терапия*. Москва (Kozlov, V. V., Girshon, A. E., Veremeenko, N. I. (2005). *Integrative dance-motor therapy*. Moscow).

4. Косяк, В. А. (2008). *Універсум ритму*. Суми: ВТД «Університетська книга» (Kosiak, V. A. (2008). *The universe of rhythm*. Sumy: VTD "University Book").

5. Мерло-Понти, М. (1999). *Феноменология восприятия*. СПб.: Наука (Merlot-Ponty, M. (1999). *Phenomenology of perception*. SPb.: Science).

6. Ніколаї, Г. Ю., Реброва, О. Є. (2016). Теоретико-методологічні засади дослідження хореографічно-педагогічної освіти в Україні. *Мистецтво та освіта, 3 (81),* 6–12 (Nikolaii, G. Yu., Rebrova, O. Ye. (2016). Theoretical and methodological principles of research of choreographic and pedagogical education in Ukraine. *Art and Education, 3 (81),* 6–12).

7. *Офіційний сайт УАТРТ.* Режим доступу: http://udmta.org.ua. (*Official site of the UARTR*. Retrieved from: http://udmta.org.ua).

8. *Філософський словник* (1986). В. І. Шинкарук (Ред.). Київ: Голов. ред. УРЕ (*Philosophical Dictionary* (1986). V. I. Shynkaruk (Ed.). Kyiv: Heads. Ed. URE).

9. Bell, J. (1984). Family Therapy in Motion: Observing, Assessing and Changing the Family Dance. In Penny Lewis (ed.) *Theoretical Approaches In Dance Movement Therapy*. Iowa/Dubuque: Kendall/Hunt Publishing Company (pp. 101–143).

10. Berger, M. (1988). Psychological Investigation on Human Structural Dance. *Dynamic Psychology, 108/109,* 128–157.

11. Bernstein, P. L. (1984). *Theoretical Approaches in Dance/Movement Therapy.* Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt.

12. *Berufsverband der TanztherapeutInnen Deutschlands*. Retrieved from: https://www.btd-tanztherapie.de.

13. *Deutsche Gesellschaft für Tanztherapie*. Retrieved from: http://dgt-tanztherapie.de/ (03.08.2017).

14. Fine, L. (1974). Psychotanz als Übungsverfahren und Methode der Psychotherapie. In Hilarion Petzold (Ed.), *Psychotherapie und Körperdynamik*. Paderborn: Junfermann Verlag (ss. 79–104).

15. Heyer, L. (1931). Gymnastik bei Neurosen und Psychosen. *Bericht des allgemeinen ärztlichen Kongresses für Psychotherapie.* VI Kongressbericht für Psychotherapie. Leipzig, (ss. 37–42).

16. Heyer-Grote, L. (1959). Bewegungs- und Atemtherapie. In Viktor E. Frankl et al. (Eds.), *Handbuch der Neurosenlehre und Psychotherapie*, (pp. 299–312). München.

17. Jaques-Dalcroze, E. (1992). *Pisma wybrane*. Warszawa.

18. Juntunen, M.-L. (2004). *Embodiment in Dalcroze Eurhythmics*. Oulu: Oulu University press.

19. Levy, F. J. (1988). *Dance/Movement Therapy: A Healing Art*. Preston, Virginia: American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance.

20. Selver, Ch., Brooks, C. (1974). *Sensory Awareness*. New York.

21. Steger, M. (1931). Gymnastik bei Psychoneurosen und Psychosen. *Bericht des allgemeinen ärztlichen Kongresses für Psychotherapie.* VI Kongressbericht für Psychotherapie. Leipzig (ss. 29–36).

22. Stolze, H. (1959). Psychotherapeutische Aspekte einer konzentrativen Bewegungstherapie. In E. Speer (Ed.), *Kritische Psychotherapie*, (ss. 67–76). München: Lehmann Verlag.

23. Subtley, E. (1998). Being in the body; being in the sound: a tale of modulating identities. *Journal of Aesthetic Education, 32 (4),* 93–106.

24. Tatarkiewicz, W. (1960). *Historia estetyki*. T. 1. Estetyka starożytna. Wrocław – Kraków: Zakł. Narod. im. Ossolińskich.

25. Willke, E. (2005). *Tanz in der Psychotherapie* (PhD thesis). Dortmund.

РЕЗЮМЕ

Николаи Галина, Медведев Александр. Теоретико-методологические ориентиры танцевально-терапевтических исследований: европейский контекст.

В статье определены теоретико-методологические ориентиры, которыми пользуются в своих танцевально-терапевтических исследованиях ученые ЕС. Доказано, что методологическими ориентирами исследований в области танцевальной терапии могут служить общенаучные подходы и аналитические методы, в частности: диалектический, историко-генетический, проблемно-хронологический в сочетании со сравнительным, социокультурный в сочетании со структурно-функциональным. Обосновано, что в странах ЕС существуют различные направления танцевальной терапии (хореотерапии), которые

отличаются преимуществом определенных методик, в частности, психиатрических, эрго-терапевтических, социально-психологических, арт-терапевтических, танцевально-двигательных и др.

Ключевые слова: *методологические подходы, качественные методы, сравнительно-педагогические исследования, танцевально-терапевтические исследования, европейский контекст.*

SUMMARY

Nikolai Halyna, Medvedev Oleksandr. Theoretical-methodological guidelines of dancing-therapeutic problems: European context.

The aim of the article is to determine the theoretical-methodological guidelines used by EU scientists in their dance-therapeutic research.

The study is carried out on the basis of qualitative research methods and general scientific approaches, which, within the framework of the research project "Theoretical and methodological foundations of development of choreographic-pedagogical education in Ukraine", allow introducing into the native scientific space theoretical and methodological guidelines and experiencing in organizing dance-therapeutic training of choreographers.

It is concluded that methodological guidelines for research in the field of dance therapy can be general scientific approaches and analytical methods, in particular: dialectical (makes it possible to specify the dichotomy "body-soul" in choreotherapeutic activity in their inseparable unity); historical-genetic (allows tracing the use of therapeutic properties of dance at all stages of civilization development); problem-chronological in combination with comparative (provides an opportunity to identify the interdependence of the theoretical and practical aspects of dance therapy in different European countries at different stages of its formation and development); socio-cultural in combination with structural-functional (helps to find out the social-psychological functions of dance therapy).

It is proved that conceptual provisions of dance therapy are based on universal philosophical categories "movement", "time" and "space", which are specified as motority, temporality, and spatiality. The main philosophical concept is the physicality that determines the sensual nature of human being. It is argued that through the dance and movement the inner world of each person becomes tangible.

In the EU countries, there are diverse areas of dance therapy (choreotherapy) that differ in prevailing of certain techniques, in particular psychiatric, ergo-therapeutic, socio-psychological, art-therapeutic, dance-movement (Human Structural Dance therapy, Laban Movement Analysis, rhythmic movement and dance movement therapy, etc.).

It is emphasized that the search for methodological foundations of the native studies in the field of dance therapy is just starting. They should be based on both general scientific approaches and on the methodological apparatus of artistic and comparative education, art and ergotherapy, and further studies will be devoted to these issues.

Key words: *methodological approaches, qualitative methods, comparative-pedagogical research, dance-therapeutic studies, European context.*

УДК 378:78:371.3:372.4-057.87

Пушкар Лариса
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-1289-3956
DOI 10.24139/2312-5993/2017.08/036-045

ПІДГОТОВКА БАКАЛАВРІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ МУЗИЧНО-РУХОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті обґрунтовано необхідність підготовки бакалавра початкової освіти до організації музично-рухової діяльності з дітьми молодшого шкільного віку; уточнено функціональну сутність поняття «професійна підготовка» майбутнього вчителя початкової школи; актуалізовано необхідність використання відомих концепцій активного навчання музики у процесі організації музично-рухової діяльності молодших школярів.

Ключові слова: *підготовка, бакалаври початкової освіти, музично-рухова діяльність, молодші школярі, музично-рухливі ігри.*

Постановка проблеми. Однією з вимог сучасної початкової освіти в Україні є підготовка висококваліфікованих педагогічних кадрів, здатних до творчої праці, професійного розвитку, а також спроможних вирішувати складні проблеми сучасності. Виховання здорової та компетентної особистості, забезпечення прав дитини на повноцінний фізичний, інтелектуальний, моральний і соціальний розвиток, формування передумов навчальної діяльності, є головними пріоритетами сучасної вітчизняної початкової освіти. Важливу роль у цьому відіграє педагог-початківець, тому що майбутні вчителі початкової ланки освіти повинні не лише набути високої фахової кваліфікації, але й одночасно оволодіти змістом та методикою роботи з дітьми в галузі художньо-естетичного виховання засобами музичного мистецтва, що включає: теоретичні та практичні знання основ музичного мистецтва; формування мистецької активності й естетичного ставлення до музичного мистецтва, елементарної музичної культури; володіння прийомами та засобами музично-рухової діяльності.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема підготовки майбутнього вчителя початкових класів завжди була нагальною для науковців та практиків. Так, у педагогічних працях досліджено концептуальні домінанти теорії та методики професійної освіти вчителя (С. У. Гончаренко, І. А. Зязюн, Н. Г. Ничкало, С. О. Сисоєва, І. В. Соколова та ін.); питання фахової підготовки майбутніх вчителів початкової освіти (В. Ш. Бондар, Н. М. Бібік, О. Я. Савченко, І. М. Шапошнікова та ін.); теоретичні основи мистецької педагогіки (У. Б. Абдулін, Б. А. Брилін, Н. А. Ветлугіна, О. В. Лобова, Л. М. Масол, Г. Ю. Ніколії, О. М. Олексюк, В. Ф. Орлов, О. М. Отич, О. П. Рудницька та ін.).

Разом із тим дуже важливим, на наш погляд, залишається питання підготовки бакалаврів початкової освіти до розуміння, а головне використання музичного мистецтва у своїй майбутній професійній діяльності. Актуальність цієї проблеми зумовлюється, зокрема, суспільно-економічними та політичними зрушеннями в нашій країні. Сьогодення освітянської ниви (а саме: аналіз стану підготовки вчителів початкової ланки освіти, науково-педагогічної літератури, нормативних документів) дозволив виявити певні суперечності: між вимогами нормативно-правових актів, що регламентують функціональність системи вищої освіти, та недостатньою розробленістю відповідного теоретико-методичного забезпечення; між потребою у музично освічених учителях нової формації, і реальним станом їх підготовки (зокрема до організації музично-рухової діяльності дітей). Тому **метою нашої статті** стають дослідження змістових характеристик підготовки бакалаврів початкової освіти в контексті організації музично-рухової діяльності з дітьми молодшого шкільного віку.

Методи дослідження. Для досягнення мети дослідження використано загальнонаукові методи: аналіз і синтез наукової психолого-педагогічної літератури, абстрагування, порівняння й узагальнення, що дало змогу з'ясувати особливості підготовки бакалаврів початкової освіти в контексті організації музично-рухової діяльності з дітьми молодшого шкільного віку, а також конкретно-науковий метод термінологічного аналізу, що забезпечив розкриття сутності основоположних понять.

Виклад основного матеріалу. Глибокі економічні, політичні та соціальні зрушення, що відбуваються останнім часом у нашій країні, зумовлюють перманенті реформування вітчизняної системи освіти, зокрема початкової. Практична реалізація визначених МОН України завдань у цій галузі залежить насамперед від педагога, який здатний орієнтуватися у природних, політичних та соціальних умовах, розбиратися в особливостях культури і мистецтва, вміти оволодівати науковою інформацією. Тому підготовка майбутніх учителів початкових класів набуває особливої актуальності.

У словнику української мови термін *підготовка* визначається як **«**запас знань, навичок, досвід тощо, набутий у процесі навчання, практичної діяльності» [9]. Інші словникові визначення професійної підготовки презентуються як: сукупність спеціальних знань, навичок, умінь, якостей трудового досвіду та норм поведінки, що забезпечують можливість успішної праці за обраною професією; процес повідомлення учням відповідних знань, умінь [11, с 390]; система організаційних та педагогічних заходів, які забезпечують формування в особистості професійної спрямованості, знань, умінь і навичок, професійної готовності до такої діяльності; здійснюється в межах навчання в педагогічних вишах, університетах та на факультетах підвищення кваліфікацій [13].

Науковець О. Я. Савченко, аналізуючи стан професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, робить висновки про те, що, по-перше, професійне становлення молодого вчителя відбувається в суперечливому педагогічному середовищі, яке активно змінюється, і в соціальному середовищі, яке далеко не завжди сприятливе для освіти й виховання, а по-друге, останнім часом стихійно поширилися і ускладнилися функції вчительської праці, яка охоплює тепер навчальну, виховну, розвивальну, культурно-просвітницьку, соціально-педагогічну, корекційну, комунікативну, проективну, інноваційну, дослідницьку тощо. «Більшість цих функцій мають універсальний характер і є будівельним матеріалом професійно-особистісного розвитку сучасного вчителя. А саме це є метою сучасної педагогічної освіти» [8, с. 3].

У контексті нашого дослідження стають досить важливими пошуки науковцями шляхів удосконалення процесу підготовки майбутнього вчителя, зокрема спеціаліста в галузі початкової освіти. Так, про єдність загальнокультурного та фахового у процесі підготовки майбутніх учителів початкових класів говорять І. А. Зязюн, Г. М. Падалка, О. Л. Шевнюк; наукові ідеї про необхідність опануванням основ «педагогіки мистецтва» вчителями початкових класів звучать у розвідках Л. М. Отич, Г. Ю. Ніколаї, О. П. Рудницької, О. П. Хижної та ін.

У процесі дослідження теоретико-методологічного та методичного аспектів художньо-педагогічної діяльності вчителя початкової школи О. П. Хижна розглядає професійно-педагогічну підготовку як підготовку майбутнього вчителя до неперервного професійного розвитку, процес привласнення знань, умінь, навичок, способів дій у системі професійної освіти, необхідних для здійснення того або іншого виду професійно діяльності [10, с. 29–30]. На нашу думку, саме «привласнення» поліфункціональних знань, умінь, навичок та способів дій (у тому числі музичних, музично-естетичних, музично-ритмічних та ін.) спрямовують професійно-педагогічну підготовку бакалаврів початкової освіти як на вдосконалення фахової компетентності, так і на професійно-особистісний розвиток сучасного вчителя.

Про підготовку майбутніх учителів початкових класів, яка була б акцентована не тільки на специфічні, вузькоспеціальні навички, говорять дослідження сучасних науковців. Так, Б. І. Нестерович серед педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкових класів до музичного виховання дітей у позакласній роботі фіксує увагу на розвиткові здатності студентів до комплексної реалізації художньо-аксіологічних та загальнопедагогічних умінь. На думку дослідника, педагог має усвідомлювати, що найрезультативнішою формою впливу музики на дитину є світоглядна. Сприймаючи музику, вважає науковець, вихованці стають учасниками естетичного діалогу з автором, у якому відбувається

корекція ціннісних орієнтацій школярів. Тому вчителю початкових класів необхідно «опанувати у процесі фахової підготовки алгоритми музично-педагогічної діяльності, аби вміти грамотно організувати процес взаємодії дитини з музичним мистецтвом» [4, с. 9, 16]. Ми згодні з автором та у свою чергу зазначимо, що саме музично-рухова діяльність є одним із тих елементів, що складають музично-педагогічну діяльність.

Роль музично-рухливої діяльності в музично-творчому розвиткові учнів початкової школи окреслює у своїх працях О. В. Лобова. Науковець аналізує основні види, форми й методи творчо спрямованої музично-рухливої діяльності молодших школярів на уроках музичного мистецтва та дотримується думки про те, що в культуротворчій моделі сучасного уроку різні форми музичних рухів мають пронизувати всі види музичної діяльності. Найпростіші з них, вважає автор, – ритмічні оплески і крокування – застосовуються під час слухання музики вже з перших занять, а поступово вводяться інші форми рухливої діяльності: виконання ритмічних рухів, музично-рухлива імпровізація, складання власних танцювальних рухів, театралізації музичного образу [2, с. 112].

Як свідчить Н. В. Зайцева, видатний російський педагог, лікар П. Ф. Лесгафт вивчав необхідність взаємозв’язку розумового та фізичного виховання з метою створення концепції всебічного розвитку дитини. Процес фізичного виховання він запропонував будувати (створювати) відповідно до такого алгоритму: дитина відтворює елементарні рухи, порівнює їх, установлює різницю, аналізує; рухи поступово ускладнюються, дитина вчиться долати труднощі під керівництвом дорослого; дитина діє з урахуванням оточуючих її предметів; її рухи все більш скоординованими; відтворюючи складні рухи в різноманітних видах своє діяльності, дитина закріплює накопичені вміння [14]. Крім того, педагог розглядав гру як вправу, за допомогою якої дитина готується до життя. На думку П. Лесгафта, велику виховну цінність мають правила рухливих ігор, вони виступають як своєрідні закони, виконання яких є обов’язковим для всіх учасників гри. Підпорядкування правилам вимагають від дітей вольових проявів, організованості, витримки, уміння керувати своїми почуттями, рухами.

Таким чином, ми можемо констатувати, що ідеї П. Ф. Лесгафта і через понад сто років не втратили своєї актуальності та дієвості, а саме: одночасно з вихованням морально-вольових якостей особистості під час рухів, гри відбувається активізація розумової діяльності дитини. Крім того, вважаємо, що завдяки оформленню фізичних рухів музичним орнаментом тренується увага, уточнюються наявні уявлення, поняття, розвиваються уява, пам’ять, кмітливість, участь у грі, вчить дітей орієнтуватися у просторі. На нашу думку, необхідно враховувати позиції видатного педагога у процесі підготовки бакалаврів початкової освіти до організації музично-рухової діяльності.

Н. К. Мар'євич підготовку майбутніх учителів початкових класів до організації музично-ігрової діяльності тлумачить як «частину мистецької підготовки, що наскрізно охоплює всі складники навчально-виховного процесу педагогічного ВНЗ як системи, здійснюється у взаємозв'язку із загальнопедагогічною підготовкою й передбачає етапність формування готовності вчителя початкових класів до означеної діяльності в єдності знаннєво-підготовчого, технологічно-практичного, креативно-організаторського етапів» [3, с. 7]. На нашу думку, процес музичної підготовки бакалаврів початкової освіти спрямовується через формування музичних компетенцій, а з урахуванням особливостей організації музично-рухової діяльності, акцентується увага на ритмічно-рухових компетенціях.

Важливою складовою професійно-педагогічної готовності до музичного виховання молодших школярів є готовність майбутнього вчителя початкової освіти до організації музично-рухової діяльності. Тому невипадково однією із закономірностей сучасної музично-педагогічної освіти стає впровадження популярних концепцій музичного виховання до навчально-виховного процесу як у школі, так і на музично-педагогічних факультетах вищих навчальних закладів різних країн. На думку багатьох науковців, творчий розвиток особистості, її самореалізація, підготовка професіонала своєї справи неможливі без мистецької (музичної) освіти. Як ми зазначали в попередніх публікаціях, теоретичні та методичні засади ритміки Е. Жак-Далькроза, елементарне музикування за системою Карла Орфа, релятивний спів за Золтаном Кодаєм або окремі елементи цих та інших концепцій (як загальновизнаних, так і таких, що розвивають і «омузичують» дитину) використовуються майже в усіх сучасних технологіях музично-педагогічної освіти. На факультетах мистецтв ведеться докладна підготовка майбутніх учителів музики [6, с. 360]. Проте на сьогодні наш досвід доводить, що доцільно основи музичної освіти (зокрема, музичні – ритмічно-рухові компетенції) ґрунтовніше надавати майбутнім учителям початкової школи, а не тільки педагогам-музикантам.

Нагадаємо, що серед *ритмічно-рухових* компетенцій майбутнього педагога ми виокремлюємо такі: загальні прийоми ігрової музичної діяльності; основні положення ритмічного виховання; основні положення системи ритмічного виховання Е. Жак-Далькроза; уміння, навички та початковий досвід роботи застосовувати логоритмічні методи і прийоми у професійній роботі; проводити профілактичні заняття з використанням музично-ритмічної та музично-ігрової діяльності, застосуванням елементарного музикування, а також сприймання музики; проводити заняття з використанням музично-ритмічних вправ; проводити музично-рухові ігри [там само]. Основою для таких міркувань нам послуговують нові реалі освітянського сьогодення.

Про сутність та елементи Нової української школи говорить Л. Гриневич, Міністр освіти і науки України. Зокрема, презентуючи Концепцію Нової української школи, вона наголошує на такій проблемі, як необхідність готувати випускника до реалій життя та пропонує низку елементів у цьому напрямі: компетентнісний зміст освіти; вмотивований і кваліфікований учитель; наскрізний процес виховання, який формує цінності; педагогіка партнерства; орієнтація на потреби учня, дитиноцентризм; нова структура школи; справедливий розподіл публічних коштів, рівний доступ; сучасне освітнє середовище; реальна автономія шкіл, забезпечення якості [15]. Вважаємо, що інноваційне бачення прогресивних ідей видатних педагогів-музикантів ХХ століття зможуть суттєво збагатити змістову наповненість нових програм, у тому числі тих, що стосуються формування такої компетентності, як загальнокультурна грамотність.

Отже, стає очевидним, що музична підготовка здатна гармонізувати духовне, емоційно-моральне, фізичне й інтелектуальне в особистості. Саме тому так важливо приділяти більше уваги проблемі готовності бакалаврів початкової освіти до організації музично-рухової діяльності. Причому, мова йде не про спеціальну професійну музичну освіту, а тільки «елементарне музичне навчання», яке потрібно майбутнім педагогам у межах фаху.

Уперше «елементарне музикування», «елементарну музику» у своїй педагогічній роботі використовував Карл Орф («елементарний» означає первісний, початковий, найпростіший та не є синонімом примітивізму). Для цього німецького педагога і музиканта основоположними засобами виховання дітей у школі була елементарна музика, елементарний інструментарій, елементарні словесні тексти. Завданням музичного виховання, за К. Орфом, є стимулювання і спрямовування творчої фантазії, уміння імпровізувати, творити у процесі індивідуального й колективного музикування, спираючись на зв’язок музики з жестом, словом, танцем, пантомімою. А головними засобами навчання іта виховання стала єдність слова, музики і руху [7]. Ідея К. Орфа полягає в тому, що в основі навчання лежить «принцип активного музикування» і «навчання у дії», на думку педагога-музиканта, дітям потрібна своя музика, спеціально призначена для музикування на первинному етапі, первинна музична освіта повинна бути сповнена позитивних емоцій і радісного відчуття гри. Комплексне навчання музиці на уроці в початковій школі надає дітям широкі можливості для творчого розвитку здібностей. Основний напрям у методиці К. Орфа – *ігрові моделі занять,* у формі найбільше прийнятій у початковій школі. Оволодіваючи мовою музики, поступово пізнаючи засоби її виразності й застосовуючи їх у своїй виконавській практиці, діти і розумом, і відчуттями залучаються до створення музики.

Як зазначає Г. Ю. Ніколаї, серед систем масового музичного виховання хронологічно першою з них була концепція швейцарського педагога і

композитора Еміля Жак-Далькроза (1865–1950). Серед багатьох елементів музичних творів, підкреслює науковець, з рухом найтісніше пов'язані ритм, темп та динаміка. Саме тому вони були використані Е. Жак-Далькрозом та К. Орфом у їх оригінальних системах музичного виховання. Науковець свідчить, що і *ритміка* Далькроза, і *музичній рух* Орфа складаються з двох квазіетапів. «На першому з них у процесі багаточисельних музично-рухових вправ (у тому числі у процесі фортепіанної імпровізації та гри на шумових інструментах) розвивається елементарне чуття риму через переживання його всім тілом. На другому завдання різняться: у Далькроза – це розвиток пластики як технічної основи переживання й вираження жестом і тілом емоційного змісту музичних творів та зриме відтворення їх форми, що в кінцевому підсумку формує музичне мислення; у Орфа – це участь у пантомімі, танці, музичному театрі» [5, с. 305].

На нашу думку, великим скарбом для майбутніх учителів початкової школи є методична розробка дитячих рухливих ігор, які Василь Верховинець вважав одним із основних засобів музичного виховання дітей. Саме рухливі ігри складають основу репертуару методичного посібника «Весняночка». До нього увійшов етнографічний матеріал, фольклорні записи різних композиторів, а також власні твори. Як підкреслював автор посібника, завдяки іграм можна виховати в дитини всі ті властивості, які ми шануємо в людей і які нам хотілося б прищепити малечі різними оповіданнями, бесідами та навчанням. Педагог акцентував увагу на великому значенні забавок та рухливих ігор для: інтелектуального розвитку; стимулювання фантазії, творчості; формування вмінь керувати власними емоціями та почуттями; позитивного психологічного стану; фізичного розвитку дитини; виховання приятельських стосунків між дітьми, між учнями та вчителями; здійснення морального та естетичного виховання [1, с. 24].

У вищих навчальних закладах В. М. Верховинець викладав розроблений ним курс «Дитячі ігри». На заняттях педагог вивчав зі студентами рухливі музичні ігри та знайомив слухачів із методикою їх проведення. Він розповідав зміст гри, розподіляв ролі серед студентів, і після вивчення вокальної частини слухачі курсу закріплювали матеріал, виконуючи пісню разом із рухами [12]. На нашу думку, саме залучення бакалаврів початкової освіти до активної музично-рухової діяльності сприяє підготовці студентів до організації такої роботи у школі.

Висновки. Отже, підготовка бакалаврів початкової освіти до організації музично-рухової діяльності з дітьми молодшого шкільного віку має декілька аспектів, а саме: по-перше, вона повинна вміщувати як загально-педагогічну, так і музичну складову; по-друге, бути основою формування музичних компетенцій майбутніх учителів початкової школи; і по-третє, використовувати сучасні технології активного навчання музики. Це допоможе спеціалістам у галузі початкової школи відповідати на

виклики нових реалій освітянської ниви. Виконане дослідження відкриває перспективу для більш глибокого вивчення поставленої проблеми, зокрема особливостей реалізації музичної підготовки бакалаврів початкової освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Верховинець, В. М. (1989). *Весняночка: Ігри з піснями для дітей дошк. і мол. шк. в.* К.: Муз. Україна (Verkhovinets, V. M. (1989). *Vesnianochka: Games with songs for children of preschool and junior school age*. K.: Muz Ukraine.).

2. Лобова, О. (2016). Музично-творчий розвиток молодших школярів засобами музично-рухливої діяльності. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки, 2,* 109-113 (Lobova, O. (2016). Musical and creative development of junior pupils by means of musical and mobile activity. *Scientific herald of Nikolayev National University named after V. O. Sukhomlynsky. Series: Pedagogical Sciences, 2,* 109-113).

3. Мар'євич, Н. К. (2000). *Підготовка майбутніх учителів початкових класів до організації музично-ігрової діяльності молодших школярів* (автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04). Тернопіль (Marievich, N. K. (2000). *Preparation of future teachers of elementary school for the organization of musical and gaming activity of junior pupils* (DSc thesis abstract). Ternopil.

4. Нестерович, Б. І. (2009). *Підготовка майбутніх учителів початкових класів до позакласної музично-виховної роботи з молодшими школярами* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Вінниця (Nesterovich, B. I. (2009). *Preparation of future teachers of elementary school for extracurricular musical education with junior schoolchildren* (DSc thesis abstract). Vinnitsa).

5. Ніколаї, Г. Ю. (2007). *Музично-педагогічна освіта в Польщі: історія та сучасність.* Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка (Nicolaii, G. Yu (2007). *Music-Pedagogical Education in Poland: History and Modernity*. Sumy: Sumy MPU named after A. S. Makarenko).

6. Пушкар, Л. В. (2015). Змістові та структурні характеристики музичних компетенцій бакалаврів початкової освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 1 (45), 354-362 (Pushkar, L. V. (2015). Content and structural characteristics of musical competences of bachelors of elementary education. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies.* Sumy: View of the Sumy MPU named after A. S. Makarenko, 1 (45), 354-362..

7. Ростовська, Ю. О. (2005). *Формування педагогічних переконань майбутніх учителів музики і хореографії у процесі методичної підготовки* (автореф. дис. ... канд.. пед. наук: 13.00.02). К. (Rostovskaya, Yu.O. (2005). *Formation of pedagogical beliefs of future teachers of music and choreography in the process of methodical preparation* (DSc thesis abstract)). K.

8. Савченко, О. (2009). Якість початкової освіти: сутність і чинники впливу. *Початкова школа, 8,* 1-6 (Savchenko, O. (2009). Quality of elementary education: the essence and factors of influence. *Primary school, 8,* 1-6).

9. *Словник української мови* (1970–1980) в 11 тт. І. К. Білодід (ред.). К.: Наукова думка. Т. 6. (*Dictionary of the Ukrainian language* (1970-1980) in 11 volumes. I. K. Billodid (ed.). K.: Scientific thought. T. 6).

10. Хижна, О. П. (2007). *Художньо-педагогічна діяльність учителя початкової школи*. К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова (Hizhna, O. P. (2007). *Artistic and*

pedagogical activity of the elementary school teacher. K.: View of the NPU named after M. P. Drahomanov).

11. *Энциклопепдия профессионального образования* (1999). В 3-х т. С. Я. Батышев (ред.). М.: Проф. образование. Т. 2. (*Encyclopedia of Professional Education* (1999). In 3 v. S. Ya. Batyshev (ed.). M.: Prof. Education. T. 2).

12. Pushkar, Larisa (2008). Музично-педагогічна спадщина Василя Верховинця: рухливі ігри, інсценізація та театралізація українських народних пісень. *Studia artystyczne.* Marii Kaczmarkiewicz (red.). Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego, 103–108 (Pushkar, Larisa (2008). Musical-pedagogical heritage of Vasyl Verhovyinets: moving games, staging and theatricalization of Ukrainian folk songs. *Studia artystyczne*. Marii Kaczmarkiewicz (ed.). Kielce: The Uniwersytetu Humanist-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego, 103-108).

13. Азимов, Э. Г., Щукин, А. Н. (2009). *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. М.: Издательство ИКАР. Режим доступу: methodological_terms.academic.ru (Azimov, E. G., Shchukin, A. N. (2009). *New dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of teaching languages).* M.: Izdatelstvo IKAR. Retrieved from: methodological_terms.academic.ru).

14. Зайцева, Н. В. (2006). П. Ф. *Лесгафт о взаимосвязиумстенного и физического воспитания. Педагогика*. Москва: Научная цифровая библиотека PORTALUS.RU, 94-96. Режим доступа: http://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1193922479&archive=1196814847&start_from=&ucat=& (Zaytseva, NV (2006). *P. F. Lesgaft on interconnection of mental and physical education. Pedagogy.* Moscow: Scientific Digital Library PORTALUS.RU, 94-96. Retrieved from: http://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1193922479&archive=1196814847&start_from=&ucat=& (free access).

15. *Нова українська школа*. Режим доступу: mon.gov.ua (*New Ukrainian School*. Mode of access: mon.gov.ua).

РЕЗЮМЕ

Пушкарь Лариса. Подготовка бакалавров начального образования к организации музыкально-двигательной деятельности младших школьников.

В статье обосновывается необходимость подготовки бакалавра начального образования к организации музыкально-двигательной деятельности с детьми младшего школьного возраста. Уточняется функциональная составляющая понятия «профессиональная подготовка» будущего учителя начальной школы. Актуализируется необходимость использования известных концепций активного обучения музыки в процессе организации музыкально-двигательной деятельности младших школьников.

Ключевые слова: *подготовка, бакалавры начального образования, музыкально-двигательная деятельность, младшие школьники, музыкально-двигательные игры.*

SUMMARY

Pushkar Larysa. Preparation of bachelors of primary education for the organization of musical-motor activity of junior schoolchildren.

The aim of the article is to study the content characteristics of the preparation of bachelors of primary education in the context of organization of musical-motor activity with children of junior school age.

The article substantiates the necessity of preparing a bachelor of primary education for the organization of musical-motor activity with children of junior school age. The

functional component of the concept "professional training" of the future teacher of primary school is specified. The necessity of using well-known conceptions of music active learning in the process of organizing musical-motor activity of junior schoolchildren is revealed.

The implementation of the tasks defined by the Ministry of Education and Science of Ukraine today largely depends on the teacher who is able to orientate himself in economic, political and social conditions, to understand culture and art, to master scientific information.

Most of the scientific definitions of professional training vary on the basis of the following: it is a system of organizational and pedagogical activities that ensures the formation of a person's professional orientation in knowledge, skills and professional readiness for such activities.

The process of preparing a bachelor of primary education for the organization of musical-motor activity should take into account several aspects: the combination of the general pedagogical and musical component, it should be the basis for the formation of musical competencies of the future primary school teachers, and use modern technologies of active music education (rhythmic education of E. Jaques-Dalcroze, conceptions of K. Orff, staging of children's songs according to V. Verkhovynets). This will help primary school teachers respond to the challenges of the new realities of the educational area. The study offers a perspective for a more in-depth study of the problem, in particular the implementation of the musical preparation of the bachelors of primary education.

Key words: *preparation, bachelors of primary education, musical-motor activity, junior schoolchildren, musical-motor games.*

УДК 37.014.018. 792.8(1:4=112.2)

Вікторія Солощенко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-5888-3796
DOI 10.24139/2312-5993/2017.08/045-057

НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВИЩОЇ ХОРЕОГРАФІЧНОЇ ОСВІТИ В ОБ'ЄДНАНІЙ НІМЕЧЧИНІ

У статті висвітлено нормативно-правове забезпечення вищої хореографічної освіти в об'єднаній Німеччині, що і було метою цієї публікації.

На основі описово-аналітичних методів наукового дослідження, зокрема теоретичного аналізу (виокремлено три рівні управління вищою освітою, а саме: федеральний, суб'єктно-федеральний та місцевий), порівняльно-зіставного аналізу (зображено ієрархію управління системою вищої освіти в країні та визначено провідні компетенції цих установ), узагальнення (охарактеризовано основні положення «Танцювального плану Німеччини» (2005–2010 рр.), визначено його мету, завдання та окреслено його структуру), причинно-наслідкового аналізу (доведено успішність у досягненні мети цього проекту, що забезпечило йому всесвітньо відому славу й стало прикладом для розроблення та заснування власних національних танцювальних планів у низці країн ЄС, зокрема Швейцарії, Іспанії та Австралії), реалізовано основні завдання дослідження.

Ключові слова: *нормативно-правова база, розвиток, освіта, вища освіта, хореографія, танець, вищий навчальний заклад, університет, Німеччина.*

Постановка проблеми. Шлях Німеччини до вільної демократії та дієвої парламентської системи проходив крізь багато історичних переломів, зокрема державну роздрібненість ранньої новітньої історії, поразки березневої революції 1848 р. та Веймарської республіки – до пори націонал-соціалізму. Так, єдність і свобода – основні поняття, що, починаючи з XIX століття, хвилювали німців також і за часів поділу країни після Другої світової війни.

Лише після возз'єднання 1990 року було вирішене «німецьке питання», яке тривало 184 роки. Воно виникло, коли 6 серпня 1806 року останній кайзер Священної Римської імперії німецької нації Франц II підкорився ультиматуму Наполеона й відмовився від імперської корони, звільнив імперські стани від їхніх обов'язків і тим самим розпустив «Стару імперію» [7; 17]. 3 жовтня 1990 року було вирішено питання щодо держави Німеччина. За згодою колишніх чотирьох окупаційних держав Німецька Демократична Республіка приєдналася до Федеративної Республіки Німеччина. Під час державного акту в Берлінській філармонії Федеральний президент Ріхард фон Вайцзекер (Richard von Weizsäcker) описав історичне значення Возз'єднання одним реченням, вартим того, щоб воно увійшло до підручників історії: «Прийшов день, коли вперше в історії вся Німеччина знайшла своє постійне місце в колі західних демократій» (від нім. „Der Tag ist gekommen, an dem zum ersten Mal in der Geschichte das ganze Deutschland seinen dauerhaften Platz im Kreis der westlichen Demokratien findet“) [18].

Відтоді, «політична система Федеративної Республіки Німеччина стала моделлю успіху та експортним рекордом» (від нім. „Das politische System der Bundesrepublik Deutschland ist zum Erfolgsmodell und zum Exportrekord geworden“) [19], стверджує Гайнріх Август Вінклер (Heinrich August Winkler) – історик, професор університету імені Гумбольдта в Берліні, автор праці «Довгий шлях на Захід». Учений переконаний, що основний закон приніс після Другої світової війни свободу і стабільність, хоча спершу лише німцям на заході країни, яка залишалася поділеною до 1990 року [19]. Вважаємо, що дослідження основ нормативно-правового забезпечення вищої хореографічної освіти в об'єднанні Німеччини є актуальним для України на етапі модернізації існуючої системи вищої освіти. Тим і визначається актуальність цієї публікації.

Аналіз актуальних досліджень засвідчив, що питання існування та перспективи розвитку вищої освіти в Німеччині загалом та хореографічної зокрема є предметом наукового пошуку таких вітчизняних науковців, як О. Бойко, О. Бурля, Т. Благова, А. Вєтринська, О. Касьянова, Л. Кнодель, Т. Прокопович, І. Ткаченко та ін. Необхідність змін і диверсифікації бакалаврської й магістерської освіти як традиційного та інноваційного рівнів обґрунтовано у статтях Р. Вітзман, Е. Каттнер-Ульріх, Г. Кляйнс та ін.

Метою публікації є дослідження нормативно-правового забезпечення вищої хореографічної освіти в об'єднаній Німеччині.

Методи дослідження. У статті використано описово-аналітичні методи наукового дослідження, зокрема теоретичний аналіз, на основі якого виокремлено три рівні управління вищою освітою, порівняльно-зіставний аналіз, на основі якого зображено ієрархію управління системою вищої освіти в країні, на основі узагальнення охарактеризовано основні положення «Танцювального плану Німеччини» (2005–2010 рр.), визначено його мету, завдання та окреслено його структуру, на основі причинно-наслідкового аналізу доведено успішність у досягненні мети цього проекту, що забезпечило йому всесвітньо відому славу.

Виклад основного матеріалу. Німецька Федеративна Республіка є комплексним утворенням, що складається з шістнадцяти федеральних земель, які виникли з-понад удвічі більшої кількості королівств і князівств та має центральний державний рівень управління (федерація) та регіональний – на рівні кожної із шістнадцяти федеральних земель. Федералізм та культурна суверенність федеральних земель зумовили формування надзвичайно складної структури органів управління системою вищої освіти в Німеччині. До 60-х років ХХ століття в кожній федеральній землі існувало Міністерство культури, до компетенції якого входило управління освітньою галуззю в державі. Координація та співробітництво центральних та федеральних земельних органів освіти здійснювалося через Постійну конференцію міністрів культури федеральних земель [5].

У 1962 році було засновано німецьку Конференцію ректорів університетів та інших вищих навчальних закладів, рішення якої мали рекомендаційний характер і виконувалися в кожному виші країни. У період між 1965–1970 роками було створено нові державні органи управління освітою, зокрема Федеральне Міністерство науки і освіти, Комітет з наукових досліджень та питань освіти, Наукову Раду та Раду ректорів провідних університетів. Після об'єднання Німеччини в період між 1992–1993 роками було створено нові управлінські структури, зокрема Постійну конференцію міністрів освіти і культури та Федеративно-земельну комісію з планування і розвитку освіти і дослідницької діяльності [3].

Основним законом Федеративної Республіки Німеччини є Конституція (від нім. die Verfassung) [4], яка була створена в період між 1948–1949 роками тільки для Західної Німеччини, що в 1990 році стала Основним законом (від нім. Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland) для всієї об'єднаної країни [8]. Наголосимо, що в 1990 році після інтеграції НДР до складу ФРН, Німецька Демократична Республіка зникла як юридичний та міжнародно-правовий суб'єкт. На основі статті 23 Основного закону ФРН у редакції, що діяла на той час, стало можливим возз'єднання ФРН і НДР і утворення єдиної правової держави. [8].

Основний закон узгоджує законодавство із конституційним ладом, а державне управлення – із законом і правом. Наголосимо, що особливе значення має стаття 1 Основного закону. Вона визначає, що найвищою цінністю конституційного ладу є повага до людської гідності: «Гідність людини –недоторкана. Шанувати й захищати її є зобов'язанням всієї державної влади» (від нім. "Die Menschenwürde ist unberührt. Der Respekt und der Schutz ist eine Verpflichtung aller staatlichen Macht") [8]. Подальші основні права гарантують, зокрема, свободу дій у межах законів, рівність людей перед законом, свободу преси та засобів масової інформації, а також захист сім'ї [8; 12].

Наголошуючи на тому, що народ здійснює свою владу через відповідні органи, Основний закон закріплює представницьку демократію як форму правління. Крім того, Німеччину як правову державу визначає й те, що будь-яка діяльність органів державної влади підконтрольна судам. Подальшим конституційним принципом є федеральний устрій держави, що означає розподіл владних повноважень поміж низкою держав-членів федерації та центральною державою. Зрештою, Основний закон позиціонує Німеччину як соціальну державу. Соціальна держава вимагає, аби політика вживала заходів, щоб забезпечити людям гідне матеріальне існування у випадку безробіття, каліцтва, хвороби та в літньому віці. Особливість Основного закону країни полягає в так званому «вічному характері» цих основних конституційних принципів. Основні права, демократична форма правління, федеральний устрій держави та принципи соціальної держави недоторканні навіть і за умови пізніших змін Основного закону або прийняття цілком нової конституції [8].

Входження Федеративної Республіки Німеччина до Європейського Союзу (ЄС) сприяло впровадженню нових освітніх реформ та вдосконаленню вищої освіти відповідно до головних цілей ЄС. Так, у 1993 році було підписано Маастрихтський договір про створення ЄС, що характеризується якісними змінами в розвиткові загальноєвропейської освітньої політики. Разом зі своїми європейськими сусідами, Німеччина в Болоньї у 1999 році поставила собі за мету створити до 2010 року спільний європейський простір вищої освіти. Результат реформ полягає в переведенні навчальних курсів на двоступеневу систему навчання – бакалавр і магістр (міжнародного зразка) – і запровадження оцінки знань за визнаною всією Європою системою [6; 7].

Нормативно-правовою основою діяльності вищої школи ФРН є федеральний Основний (рамковий) закон «Про вищу освіту» (від нім. Hochschulrahmengesetz) [9], прийнятий в останній редакції, зі змінами у 2017 році. Основний закон «Про вищу освіту» став першим законом у цій галузі, що встановив єдині принципи функціонування вищої школи в усіх федеральних землях та сприяв затвердженню єдиних освітніх стандартів. Так, відповідно до Основного закону «Про вищу освіту», законодавче

регулювання основних положень діяльності системи освіти перебуває в компетенції федерального уряду. Цим федерація гарантує функціонування загальних засад вищої освіти. Однак, при цьому, федеральні землі самостійно регулюють діяльність вишів, які перебувають під їхньою юрисдикцією, шляхом більш деталізованих законодавчих актів. Зазначимо, що в Німеччині функціонує шістнадцять суб'єктів федерації, відповідно в країні діє шістнадцять законодавчих систем у сфері вищої школи [9].

Відповідно до статті 2, пункту 1 Основного Закону Німеччини, кожен громадянин країни незалежно від статі, віку, попередньої освіти, соціального і професійного статусу, політичних та ідеологічних поглядів чи національності має право отримувати вищу освіту, а наявність вищої освіти має забезпечити наявність низки компетенцій, що виявляються у здобутих знаннях, уміннях та навичках, необхідних для повноцінної участі людини в трудовому житті й житті суспільства в цілому [8]. На основі цього базового закону розробляються і приймаються більш конкретні й уніфіковані федеральні земельні закони. Джерелознавчий аналіз нормативних актів та офіційних документів Німеччини засвідчує, що нормативно-правова діяльність закладів вищої освіти країни, зокрема хореографічних, визначається офіційними державними документами країни, а саме: Основним законом ФРН [8] та Рамковим законом «Про вищу освіту» [9].

На підставі теоретичного аналізу офіційного сайту Федерального міністерства освіти й наукових досліджень Німеччини [1] нами було виокремлено три рівні управління вищою освітою, а саме: федеральний (загальнонаціональний, центральний); суб'єктно-федеральний (регіональний); місцевий (муніципальний).

Так, *на федеральному рівні* управління вищою освітою здійснюють державні органи управління освітою, а саме:

- вищі державні органи законодавчої і виконавчої влади (глава держави – Федеральний президент), парламент (Бундестаг), федеральний уряд);
- федеральні або центральні державні органи управління освітою (Міністерство освіти, науки, досліджень і технологій країни);
- державні відомчі органи управління освітою (Конференція ректорів вищих навчальних закладів країни);
- державно-громадські об'єднання та організації тощо.

Так, на *суб'єктно-федеральному (регіональному) рівні* освітою опікуються вищі органи законодавчої і виконавчої влади суб'єктів державного устрою, а саме: прем'єр-міністр, який знаходиться на чолі федеральних земельних урядів та органи управління освітою суб'єктів державного устрою (у кожній землі є Міністерства освіти і культури на чолі зі своїми міністрами). Так, Міністерство культури, що існує в кожній федеральній землі, співпрацює з Німецькою радою з освіти, а координація їх

діяльності здійснюється через постійно діючу Конференцію ректорів вищих навчальних закладів країни.

Так, на *місцевому (муніципальному) рівні* керівництво вишами здійснюють профільні міністерства федеральних земель. Варто зазначити, що в кожній землі діє власний закон «Про освіту», який складено відповідно до Основного закону країни «Про вищу освіту».

На основі порівняльно-зіставного аналізу Рамкового закону «Про вищу освіту» [9], Закону «Про створення фонду з акредитації навчальних програм» [2] (15.02.2005 р.) та офіційного сайту Федерального міністерства освіти й наукових досліджень Німеччини [1] нами було створено рис. 1.1 «Органи управління системою вищої освіти Німеччини», на якому зображено ієрархію управлінської системи вищої освіти в країні (див. рис.1.1).

За матеріалами рис. 1.1 стає очевидним, що нині провідними управлінськими органами системи вищої освіти в Німеччині є Федеральне міністерство освіти та наукових досліджень країни, Постійна конференція міністрів освіти та культури федеральних земель Німеччини, Федерально-земельні комісії з планування освіти та розвитку дослідницької діяльності, щорічні Конференції ректорів вищих навчальних закладів Німеччини та Рада з науки. Наголосимо, що зазначені інституції тісно взаємодіють та ініціюють ухвалення спільних проектів і документів. Крім того, федеральні землі мають фінансувати заклади вищої освіти.

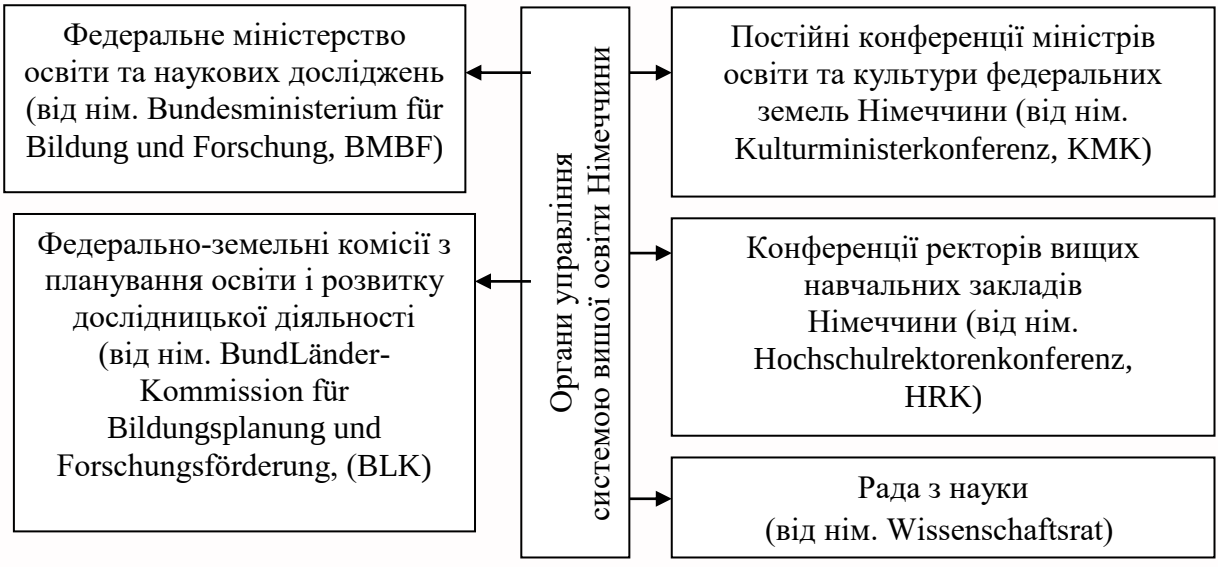

Рис. 1.1 Органи управління системою вищої освіти Німеччини

На підставі теоретичного аналізу наукових праць німецьких дослідників (Е. Каттнер-Ульріх (E. Kattner-Ulrich) [10], Ю. Шаян (J. Schayan) [14], С. Шпоуна (S. Spoun) [15]) було складено таблицю «Провідні компетенції управлінських структур вищої освіти Німеччини», що дає змогу окреслити провідні компетенції та обов'язки управлінських структур системи вищої освіти Німеччини (див. табл. 1). На основі табл. 1. очевидним є той факт, що система

вищої освіти Німеччини має визнану якість, оскільки освіта і наука, дослідження та розробки, посідають центральне місце, запорукою цьому є професійно- скоординована система управління вищої освіти на федеральному, регіональному та місцевому рівнях та професійно визначені компетенції та обов'язки її управлінських органів.

У 2005 році Федеральним фондом культури Німеччини (від нім. Kulturstiftung des Bundes) [11] з метою популяризації танцю, здорового способу життя та хореографічної освіти серед населення країни було прийнято рішення інвестувати близько 12,5 млн. євро в розвиток мистецької (танцювальної) галузі, що було реалізовано в «Танцювальному плані Німеччини» (2005–2010 рр.) [16; 17]. У своєму інтерв'ю німецькій газеті «Більд» (видавництво Акселя Шпрінгера) Нео Раух (Neo Rauch) [13] – найвідоміший представник «нової лейпцизької школи митців» зазначив, що нове, сучасне сприйняття танцю як еквівалентної форми мистецтва поряд із класичними оперними та театральними виставами визначає прогресивний поштовх у розвиткові державної політики щодо мистецтва і культури в країні.

У 2005 році розпорядженням Консультативної ради Федерального фонду культури Німеччини було визначено групу кураторів, які несли відповідальність за реалізацію цього проекту на містах. Так, членами цієї групи стали: віце-президент академії мистецтв Берліну – Н. Хертлінг (N. Hertling), провідна танцівниця, хореограф країни – Р. Хоффманн (R. Hoffmann), професор спортивної педагогіки і спортивної дидактики факультету спортивного мистецтва рурського університету в м. Бохум – А. Клінге (A. Klinge), керівник відділу танцю, музики, театру будинку культури світу в Берліні – Й. Оденталь (J. Odenthal). Керівником проекту було обрано кваліфікованого юриста, артистку, арт-директора федерального проекту «Реформ танцю в Кельні», міжнародного продюсера сучасного танцю (1999–2004 рр.) – М. Ріттер (M. Ritter) [11; 16].

Теоретичний аналіз основних положень «Танцювального плану Німеччини» (2005–2010 рр.) (від нім. Tanzplan Deutschland) [16] дозволив сформулювати його мету, визначити завдання та окреслити його структуру (див. рис. 1.2).

За матеріалами рис. 1.2 стає очевидним, що в цьому проекті мали право брати участь усі освітні (танцювальні) заклади країни. Його мета полягала в популяризації танцю, здорового способу життя та хореографічної освіти серед населення Німеччини. Провідними завданнями цього проекту стали: *на державному рівні* (відкриття нових мистецьких навчальних закладів (з метою підготовки професійних хореографів) та реорганізація окремих структурних підрозділів при вишах країни); *на університетському рівні* (модернізація змісту існуючих бакалаврських та магістерських програми, за спеціальністю «Танець») тощо. Структурні особливості цього проекту було виражено в реалізації двох його структурних елементів, а саме:

«Танцювальний план на місці», що передбачав популяризацію мистецтва танцю та хореографії у федеративних землях Німеччини та «Танцювальний план освітніх проектів», що мав на меті розроблення нових та вдосконалення існуючих навчальних програм у галузі хореографії, танцю та педагогіки танцю.

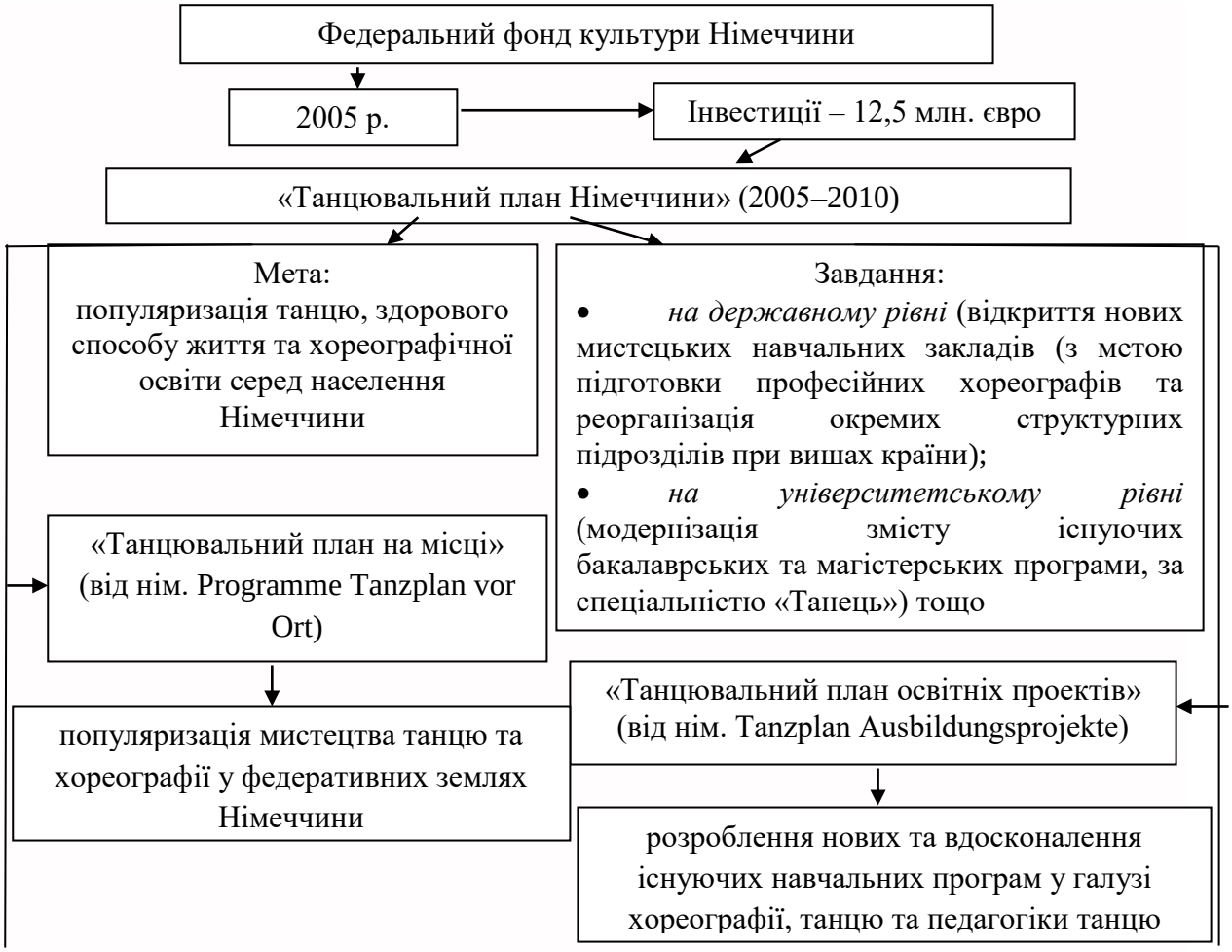

Рис. 1.2. Танцювальний план Німеччини

Таблиця 1

Провідні компетенції управлінських структур вищої освіти Німеччини

№ п/п	Назва управлінького органу системи вищої освіти Німеччини	Рік засну-вання	Провідні компетенції та обов'язки
1.	Конференція ректорів ВНЗ Німеччини	1962 р.	Постійно діюча організація з розвиненим адміністративним апаратом (зокрема, всі питання визнання дипломів і кваліфікацій вирішуються спеціальним комітетом при цій Конференції); вироблення спільних підходів у галузі вищої освіти в цілому по країні

2.	Постійна конференція міністрів освіти і культури	1992 р.	Виконання координаційної функції в галузі вищої освіти; до її складу входить спеціальний Комітет з політики та управління вищою освітою; ПКМОК представляє інтереси вишів, виступаючи між різними федеральними і земельними міністерствами і системою вищої освіти
3.	Федеративно-земельна комісія з планування та розвитку освіти і дослідницької діяльності	1993 р.	Утворена на основі угоди між федеральними землями і федерацією; стратегічне планування в освіті та підтримку досліджень; координація освітньої політики між землями; є постійним форумом для обговорення питань освіти як федерацією, так і землями; до її складу належать вісім представників федерального уряду і по одному від урядів земель; виступає з рекомендаціями до голови федерального уряду і голів земель щодо прийняття певних рішень; має два комітети (Комітет з планування та Комітет сприяння дослідженням). Комітету з освітнього планування підпорядковується проектна група інновації в освіті, комісія щодо заочного навчання, редакційна конференція. Головне завдання комісії – підготовка загального плану освіти, підтримка та супровід освітніх інноваційних спроб
4.	Федеральне міністерство освіти та наукових досліджень ФРН	1994 р.	Виконує принципові і координуючі завдання; установлює правила для позашкільної професійної та подальшої освіти (підвищення кваліфікації); спільно із землями забезпечує фінансування; регулює загальні основи вищої школи, спільно із землями створює й оновлює виші; має вісім відділень: центральне відділення відповідає за персонал, організацію, інфраструктуру, бюджет. Перший відділ займається стратегічним розвитком освітньої та дослідницької політики і підтримкою обдарованих дітей, а також інноваціями. Другий відділ відповідає за міжнародне співробітництво. Третій відділ зосереджує увагу на професійній освіті, підвищенні кваліфікації й освіті протягом життя. У четвертому відділі роботу спрямовано на університетське та позауніверситетське дослідження. У центрі уваги п'ятого відділу – такі ключові технології, як нано-технології. Інноваціями в науках про життя і здоров'я займається шостий відділ. За культуру і соціальні науки відповідає сьомий відділ
5.	Рада з науки	1995 р.	Головний консультативний орган, до складу якої входять представники федерації, земель, громадськості, вчені; подає пропозиції щодо реформ; оцінює діяльність науково-дослідних інститутів та дослідницьких підрозділів вишів

У 2010 році Федеральним фондом культури Німеччини було підведено підсумки реалізації «Танцювального плану Німеччини» (2005–2010 рр.) [11; 16]. Серед вагомих його досягнень варто виокремити низку положень, а саме:

- збільшення фінансування мистецької галузі Німеччини, зокрема хореографічної (загалом за період з 2005–2010 роки було витрачено 21 млн. євро на розвиток мистецтва танцю в країні);
- отримання додатково понад 8,5 млн. євро на розвиток мистецької галузі з загального бюджету країни лідерами, федеральними землями Німеччини, які стали активним учасниками цього проекту (Берлін, Саксонія, Баварія, Гессен, Північний Рейн-Вестфалія, Гамбург, Баден-Вюртемберг);
- організація та проведення двох Танцювальних Конгресів (від нім. Tanz Kongress) у Німеччині (Берлін, 2006 р., 2009 р.) (уперше Танцювальні Конгреси було проведено в Німеччині на початку ХХ століття);
- заснування відділення танцю при Вищій школі драматичного мистецтва імені Ернста Буша, Вищому міжгалузевому центрі танцю та Державній школі балету й артистизму в Берліні;
- відкриття Центру сучасного танцю при Вищій школі музики і театру в Кельні;
- демонстрація понад 1,277 нових танцювальних номерів, основою яких став сучасний танець (681 – постановок було виконано дітьми та дорослими; близько 390 – хореографів, більше ніж із 50 країн світу, працювали над реалізацією цілей цього проекту);
- розроблення низки нових та вдосконалення існуючих бакалаврських та магістерських програм навчання майбутніх танцівників [11; 16].

Отже, на основі теоретичного аналізу основних положень «Танцювального плану Німеччини» стає очевидним, що цей проект став успішним і має низку переваг, зокрема збільшення фінансування мистецької галузі у країні в цілому та хореографічної зокрема, організація нових форм демонстрації мистецтва-танцю, відкриття нових мистецьких центрів танцю, створення нових танцювальних постанов, розроблення нових та вдосконалення існуючих навчальних програм підготовки майбутніх танцівників освітніх рівнів «Бакалавр», «Магістр» та активізації міжнародної співпраці у справі спільної роботи над мистецькими пошуками в театральних танцювальних прем'єрах тощо. Крім того, успішність досягнення мети цього проекту забезпечило йому всесвітньо відому славу і стало прикладом для розроблення та заснування власних національних танцювальних планів у низці країн ЄС, зокрема Швейцарії, Іспанії та Австралії.

На основі проблемно-хронологічного аналізу законів, постанов, положень, що регламентують нормативно-правову базу вищої хореографічної освіти Німеччини доведено, що визначальними її документами є Основний закон ФРН, Рамковий закон «Про вищу освіту» та «Танцювальний план Німеччини» (2005–2010 рр.), у змісті яких окреслено основні засади існування та перспективи розвитку освітньої, мистецької (хореографічної) галузі країни.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, у статті досліджено нормативно-правове забезпечення вищої хореографічної освіти в об'єднаній Німеччині. Висвітлено ієрархію рівнів управління системою вищої освіти в країні та її компетенції. Доведено, що провідними управлінськими органами системи вищої освіти в Німеччині є Федеральне міністерство освіти та наукових досліджень країни, Постійна конференція міністрів освіти та культури федеральних земель Німеччини, Федерально-земельні комісії з планування освіти і розвитку дослідницької діяльності, щорічні Конференції ректорів вищих навчальних закладів Німеччини та Рада з науки. Виокремлено три рівні управління вищою освітою, а саме: федеральний (загальнонаціональний, центральний); суб'єктно-федеральний (регіональний); місцевий (муніципальний). Охарактеризовано основні положення «Танцювального плану Німеччини» (2005–2010 рр.). Сформульовано його мету, що полягає в популяризації танцю, здорового способу життя та хореографічної освіти серед населення країни. Визначено, що провідними завданнями цього проекту стали: *на державному рівні* (відкриття нових мистецьких навчальних закладів (з метою підготовки професійних хореографів) та реорганізація окремих структурних підрозділів при вишах країни); *на університетському рівні* (модернізація змісту існуючих бакалаврських та магістерських програми за спеціальністю «Танець») тощо. Доведено, що структурні особливості цього проекту були виражені в реалізації двох його векторів, а саме: «Танцювальний план на місці», що передбачав популяризацію мистецтва танцю та хореографії у федеративних землях Німеччини та «Танцювальний план освітніх проектів», що мав на меті розроблення нових і вдосконалення існуючих навчальних програм у галузі хореографії, танцю та педагогіки танцю.

Перспективи подальших наукових розвідок вважаємо за доцільне спрямувати на дослідження освітньої політики Німеччини в аспекті її інновацій у науці, дослідженнях та перспективних проектах майбутнього.

REFERENCES

1. *Bundesministerium für Bildung und Forschung.* Das Regime des Zugriffes: https://www.bmbf.de

2. *Das System der internen Qualitätssicherung der Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland (Drs. AR 95/2009).* Beschluss des Akkreditierungsrates vom 18.06.2007, geändert am 08.12.2009.

3. *Deutsche Geschichte / der Weg*. Das Regime des Zugriffes : https://www.derweg.org/deutschland/geschichte/.

4. *Die Verfassung in Deutschland*. Das Regime des Zugriffes : https://www.planet-wissen.de

5. Epkenhans, M. (2008). *Geschichte Deutschlands: von 1648 bis heute.* Konrad Theiss Vertrag GmbH, Stuttgart.

6. *European Higher Education Area. Joint Declaration of the European Ministers of Education (Bologna declaration). Covenanted in Bologna on the 19th of June, 1999.* Retrieved from: http://www.win.nl/wsk/ondeerwijs/internationalisering/bologna.

7. Fuchs, Hans-Werner. (2000). *Bildungspolitik in Deutschland: Entwicklungen, Probleme, Reformbedarf*. Opladen: Leske + Budrich.

8. *Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland*. Das Regime des Zugriffes: https://www.bundestag.de/gg

9. *Hochschulrahmengesetzt.* Das Regime des Zugriffes: https:// www.hrk.de/

10. Kattner-Ulrich, E. (2008). *Methoden der Tanzwissenschaft. Dissertation*. Freie Universität Berlin.

11. *Kulturstiftung des Bundes.* Das Regime des Zugriffes: http://www.kulturstiftung-des-bundes.de/cms/de/index.html

12. *Novellierung des Hochschulrahmengesetzes (HRK) vom 22*. Februar 2002. Das Regime des Zugriffes: http://www.gew.de

13. *Rauch Neo.* Das Regime des Zugriffes: http://www.bild.de/2011/22/Neo-Rauch

14. Schayan, J. (2008). Die besten Hochschulen. Hintergrund in zum bundesweiten Wettbewerb der Exzellenzinitiative. *Wirtschaft, 1,* 20–21.

15. Spoun, S. (2000). *Internationalisierung von Universitäten. Eine Studie am Beispiel der Community of European Management Schools*. Dissertation der Universität St. Gallen. Bamberg: Difo-Druck.

16. *Tanzplan Deutschland.* Das Regime des Zugriffes : http://www.tanzplan-deutschland.de/index.php

17. *Tatsachen über Deutschland.* (2007). Redaktion: Arno Kappler. Frankfurt/Main: Societäts-Verlag.

18. Weizsäcker, R. Geschichte der CDU. *Spiegel-online.* Das Regime des Zugriffes : http://www.kas.de/wf/de/37.8385/

19. Winkler, A. W. (2015). Unter eine solche Geschichte lässt sich kein Schlussstrich ziehen. *Spiegel-online*. Das Regime des Zugriffes: http://www.spiegel.de/thema/heinrich_august_winkler/

РЕЗЮМЕ

Солощенко Виктория. Нормативно-правовое обеспечение высшего хореографического образования в объединенной Германии.

В статье показано нормативно-правовое обеспечение высшего хореографического образования в объединенной Германии, что и было целью этой публикации.

На основании описательно-аналитических методов научного исследования, в частности теоретического анализа (выделены три уровня управления высшим образованием, а именно: федеральный, субъектно-федеральный, и местный), сравнительно-сопоставительного анализа (изображена иерархия управления системой высшего образования в стране и определены ведущие компетенции этих учреждений), обобщения (охарактеризованы основные положения «Танцевального плана Германии» (2005–2010 г.), определены его цели, задачи и показана его структур), причинно-следственного анализа (доказана успешность в достижении цели этого проекта, что обеспечило ему всемирно известную славу и стало примером для разработки и создания собственных национальных танцевальных планов в ряде стран ЕС, в частности Швейцарии, Испании и Австралии), реализованы основные задания исследования.

Ключевые слова: *нормативно-правовая база, развитие, образование, высшее образование, хореография, танец, высшее учебное заведение, университет, Германия.*

SUMMARY

Soloshchenko Viktoriia. Normative legal support for higher choreographic education in the united Germany.

In this article the legal framework of higher choreographic education in united Germany is examined. The hierarchy of levels of management of the system of higher education in the country and its competence are outlined. It is proved that the leading administrative bodies of the higher education system in Germany are the Federal Ministry of Education and Research of the country, the Permanent Conference of the Ministers of Education and Culture of the Federal Regions of Germany, the Federal Land Commissions for the planning of education and research development activities, the annual Conference of Rectors of Higher Education Institutions in Germany and Science Council.

There are three levels of higher education management, namely: federal (national, central); subjective federal (regional); local (municipal).

The main points of the "German Dance Plan" (2005–2010) are described. Its purpose is formulated, which is to popularize dance, healthy lifestyle and choreographic education among the population of the country. It was determined that the main tasks of this project were: at the state level (opening of new artistic education institutions (with the purpose of training professional choreographers) and reorganization of certain structural divisions at higher education institutions of the country); at the university level (modernization of the contents of the existing bachelor and master's programs, specialty "Dance"), etc. It is proved that the structural features of this project were expressed in the implementation of two of its vectors, namely: "The dance plan on the ground", which included the promotion of the art of dance and choreography in the federal states of Germany and "Dancing plan of educational projects", which was aimed at developing new and improving existing curricula in the field of choreography, dance and dance pedagogy. In the prospects for further research we consider it expedient to focus on the study of innovative educational policy in Germany in terms of its innovations in science, research and future projects of the future.

Key words: *normative-legal base, development, education, higher education, choreography, dance, higher education institution, university, Germany.*

РОЗДІЛ ІІ. ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 378.14(73): 004.056.5 (045)

Богдана Бистрова
Національний авіаційний університет
м. Київ
ORCID ID 0000-0003-1313-8300
DOI 10.24139/2312-5993/2017.08/058-070

ОСНОВНІ ПОНЯТТЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ТА КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ІЗ КІБЕРБЕЗПЕКИ.

Мета статті – публікація результатів дослідження щодо стану процесу професійної підготовки фахівців із кібербезпеки у США. Застосовано теоретичні методи дослідження педагогічних праць. У статті обґрунтовано концептуальні засади підготовки фахівців із кібербезпеки та схарактеризовано нормативно-правові засади щодо галузей знань і спеціальностей, за якими у США здійснюються підготовка й підвищення кваліфікації фахівців із кібербезпеки. Описано виділені ключові терміни та подано їх тлумачення з метою конкретизації й уточнення їх сутнісних значень. Практичне значення дослідження полягає у формуванні уяви про концептуальні засади та термінологічне наповнення навчальних програм з підготовки фахівців із кібербезпеки, які є предметом наших подальших наукових розвідок.

Ключові слова: *ІТ-галузь, кіберзагрози, кібератака, кіберпростір, кіберзахист, інформаційна безпека, кібербезпека, кібербезпекова політика, фахівець із кібербезпеки, концептуальні засади.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку науки й техніки кібербезпека кожної розвинутої держави перетворюється на одну з найважливіших галузей високотехнологічного суспільства. Унаслідок надзвичайно широкого використання сучасних інформаційних технологій у всіх сферах свого існування суспільство стало вразливим від кібернетичних впливів, які все частіше стають ефективним інструментом для досягнення мети несилового контролю та управління як об’єктами інфраструктури держави, підприємств, так і окремо взятими громадянами, їх об’єднаннями. Потоки інформації, що передаються, зберігаються й обробляються в кіберпросторі, постійно збільшуються, що вимагає їх належного захисту від несанкціонованого доступу зі злочинною метою. Безперечним є той факт, що в умовах подальшого розвитку високотехнологічного суспільства потреба у фахівцях із кібербезпеки буде постійно зростати.

Аналіз актуальних досліджень У контексті наукового пошуку вагоме значення мали праці відомих вітчизняних та зарубіжних учених щодо дослідження сучасних процесів глобалізації, інформатизації суспільства, сучасних напрямів підготовки фахівців із кібербезпеки (Г. Глотова, С. Дорогунцов, П. Дракер, І. Діордіц, Д. Дубов, М. Кастельс, К. Мей, Р. Роберт, П. Саух, А. Чернов Р. Шаран та ін.). Проблеми професійної підготовки фахівців за кордоном знайшли висвітлення в дослідженнях вітчизняних науковців з

проблем порівняльної професійної педагогіки Н. Бідюк, А. Глузман, Т. Десятова, В. Коваленко, О. Коваленко, Т. Коржинської, Т. Кошманової, Н. Ничкало, Н. Пазюра, Н. Пацевко, Л. Пуховської, А. Сбруєвої, Н. Собчак, Б. Шуневича та ін. Особливості формування змісту навчання, професійних компетенцій, організаційних форм і технологій професійної підготовки педагогічного персоналу розкрито у працях В. Байденка, Л. Морської, Г. Терещука, В. Чайки, С. Щеннікова та ін. Основні положення порівняльної педагогіки, теорії і методики професійної освіти (О. Алексеєва, О. Арсентьєва, В. Зубик, Л. Зубик, І. Козубовська, Т. Кошманов, Н. Ничкало, Н. Пазюра, І. Пододіменко, В. Поліщук).

Мета статті – публікація результатів дослідження щодо стану процесу професійної підготовки фахівців із кібербезпеки у США, обґрунтувавши концептуальні засади підготовки та схарактеризувавши нормативно-правові засади ІТ-галузі, за якими у США здійснюються підготовка й підвищення кваліфікації фахівців ІТ-галузі з кібербезпеки. Виділити та описати ключові терміни, подати їх тлумачення з метою конкретизації та уточнення їх сутнісних значень; сформувати уяву про концептуальні засади та термінологічне наповнення навчальних програм з підготовки фахівців із кібербезпеки.

Методи дослідження. Застосовано теоретичні методи дослідження педагогічних праць – моніторинг, аналіз, синтез, порівняння та узагальнення наукових, навчально-методичних джерел щодо вивчення концептуальних засад та термінологічне наповнення навчальних програм з підготовки фахівців із кібербезпеки США та вивчення праць за темою вітчизняних і зарубіжних науковців, офіційних і нормативних документів

Виклад основного матеріалу. У сучасних умовах наукового-технічного та технологічного прогресу інформаційна складова набуває дедалі більшої ваги і стає одним із найважливіших елементів забезпечення національної безпеки та визначається складною взаємодією багатьох факторів, серед яких провідне місце займає «фактор людини». Людина є основним носієм і користувачем інформації, вона є основним суб’єктом і об’єктом інформаційної боротьби. Людина є основним творцем і користувачем комп’ютерних систем і мереж (КСМ) та/або телекомунікаційних мереж (ТКМ), саме тому вона є основним суб’єктом і об’єктом кіберборотьби. Кіберпростір, кібернетичні ресурси, комп’ютерно-системна й мережева інфраструктура та інформаційні технології значною мірою впливають на рівень і темпи соціально-економічного, науково-технічного і культурного розвитку. Інформаційна безпека й кібербезпека є невід’ємними складовими кожної зі сфер національної безпеки і водночас ІБ та кібербезпека є важливими самостійними складовими процесу забезпечення національної безпеки [1].

На думку американського дослідника теорії мережевого суспільства професора Каліфорнійського університету Мануеля Кастельса, ядром комунікаційної організації сучасного суспільства є не сама інформація, а

мережева логіка, яка наповнює інформацію якістю та функціями, що системно перетворюють усі основні сфери життєдіяльності людей. Нова комунікаційна система радикально трансформує основні виміри людського життя. У цьому контексті доступ до Інтернету є одним із критеріїв, за яким країни поділяються на високорозвинені та слаборозвинені. Термін «digital divide» (цифрова нерівність) було вперше вжито Білом Клінтоном у 1998 році, який порівняв телекомунікацію з епохою розширення «медіа кордонів» [12].

На рис 1.1 зображено чотирьохкомпонентну структуру Інформації та взаємозв'язок між чотирма її складовими, які з метою безпечного зберігання та передачі інформації повинні знаходитись у рівновазі між собою.

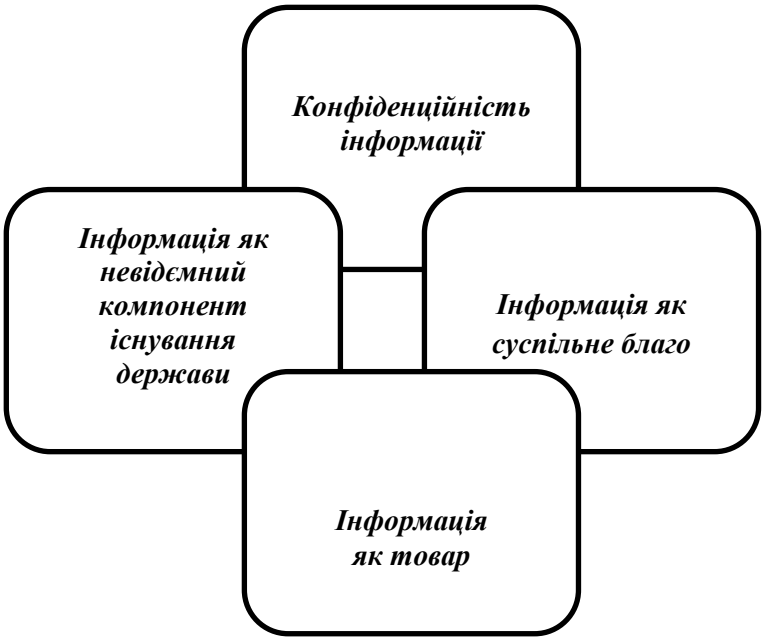

Рис. 1.1. Чотири складові інформації та взаємозв'язок між ними.

Як можна бачити, основними інформаційними компонентами є інформація як невід'ємний компонент існування будь якої держави, інформація як товар, інформація як суспільне благо та конфіденційність інформації. Для досягнення та збереження цієї рівноваги необхідне забезпечення інформаційної та загальної безпеки людини, суспільства, держави з метою протидії тенденціям значного зростання проявів кіберзлочинності й військово-політичного протистояння в кіберпросторі, які в деяких випадках мають ознаки кібервійни, навіть із людськими жертвами. Питання захисту інформаційних активів, що обробляються, зберігаються та передаються в кіберпросторі, а також питання інформаційно-психологічного протиборства повинні вирішувати фахівці з кібербезпеки. Як зазначено в роботі «Кібервійна в перспективі: російська агресія проти України» [2], виданої центром компетенцій НАТО з кіберзахисту – «кібератака» включає не тільки інформаційну війну, але також цифрову пропаганду, DoS-компанії, дефейси web-сайтів, виток

інформації внаслідок атак активістів, а також використання шкідливого програмного забезпечення для шпигунства.

У контексті нашого дослідження необхідно виділити ключові терміни з метою конкретизації та уточнення їх сутнісних значень*: «ІТ-галузь», «кіберзагрози», «кібератака», «кіберпростір», «кіберзахист», «інформаційна безпека», «кібербезпека», «кібербезпекова політика», «ризики», «фахівець з кібербезпеки».* Це допоможе сформувати уяву про термінологічне наповнення навчальних програм з підготовки фахівців із кібербезпеки. Експерти ЮНЕСКО дають визначення *«ІТ-галузі»,* як сукупності обчислювальної техніки, її прикладних програм, а також методів її взаємодії з людьми і промисловим обладнанням. Наступне тлумачення доповнює це визначення: *«ІТ-галузь»* – це сукупність методів, виробничих і програмно-технологічних засобів, об'єднаних у технологічний ланцюжок, що забезпечує збирання, зберігання, обробку, висновок і поширення інформації. Інформаційні технології призначені для зниження трудомісткості процесів використання інформаційних ресурсів.

Термін *«кіберпростір»* означає простір, під яким пропонується розглядати сукупність взаємопов'язаних інформаційних ресурсів, програмного забезпечення, баз та банків даних, що обробляються в комп'ютерних мережах і пов'язаній з ними інфраструктурі, разом із об'єктами, що підпадають під їх контроль та управління.

Важливим для нашого дослідження є термін «кібербезпека». У Великому тлумачному словнику української мови терміни *«кібер»* або *«кібернетичний»* трактуються як такий, що походить від терміну *«кібернетика»,* який створено та працює на основі принципів та методів кібернетики [3, 308]. А термін «безпека» описує стан, коли кому та/або чому-небудь ніщо не загрожує, тобто характеризує відсутність небезпеки [3, 106]. Аргументом щодо даного твердження виступає етимологічне тлумачення двох складових даної правової категорії – кібер та безпека. Дане тлумачення є досить звуженим та не розкриває основної сутності поняття.

Визначення терміну «кібербезпеки» базується на визначенні терміну *«кіберпростір*». На базі порівняння всіх основних просторів «землі», «моря», «повітря», «космосу» як джерел суперництва та могутності, американський фахівець з питань Інтернет-безпеки, пов'язаних із забезпеченням стабільності та стійкості системи доменних імен, а також корпоративної програми безпеки, безперервності та управління ризиками Інтернет-корпорації з присвоєння імен та номерів – ICANN (Internet Corporation for Assigned Names and Numbers) Г. Реттрей (Gregory J. Rattray) доводить, що «кіберпростір» дійсно є новим п'ятим простором як джерело могутності. Як правило, могутність зростає у випадку контролю над ключовими аспектами операційного середовища. Нездатність же отримати доступ до таких аспектів чи неможливість управляти ними може

призвести до обмеження кола політичних, дипломатичних, економічних, військових та інформаційних аспектів могутності» [19].

За тлумаченням ITU (International Telecommunication Union – Міжнародного телекомунікаційного союзу) використовується категорія *«кіберсередовище»*, яке вносить плутанину через тотожність із терміном *«кіберпростір».* Кіберпростір можна розглядати як локальне комунікативне середовище, у випадку функціонування засобу комп'ютерної техніки (КТ), що не підключено до мережі та/або розосереджене середовище, у випадку підключення КТ до локальної та/або глобальної мережі передачі даних (Інтернет) [8]. Отже, термін *«кіберпростір»,* з нашої точки зору, актуальніший для використання в контексті дослідження.

Підґрунтям запровадження терміну «кібербезпека» стало розуміння необхідності вирішення проблеми нейтралізації або мінімізації сукупності кіберзагрози. З технологічної точки зору кібербезпека є складовою частиною інформаційної безпеки, оскільки сутність загроз, методів, засобів і заходів є однаковою та кібербезпека стосується лише кіберпростору. З іншої точки зору термін «Кібербезпека» розглядається як окремий випадок інформаційної безпеки, введення якого обумовлене використанням комп'ютерних систем і мереж (КСМ) та/або телекомунікаційних мереж (ТКМ). «*Кібербезпека» як* безпека інформації та інфраструктури в цифровому середовищі, що її забезпечує, передбачає досягнення і збереження властивостей безпеки в ресурсах організації або користувачів, що спрямовані на запобігання відповідним кіберзагрозам [5, 7]. Аналіз основних факторів, що негативно впливають на функціонування комп'ютерних систем і мереж та/або телекомунікаційних мереж показав, що існує низка чинників, які спричиняють ризики кіберзагрози їх функціонуванню та потребу їх захищеності від кібератак.

У наукових колах чітко дано пояснення терміну *«кібернетична загроза (кіберзагроза)»* – це назва протиправних дій суб'єктів правових відносин ІТ-галузі і назва наявних та/або потенційно можливих явищ і чинників, що створюють небезпеку інтересам людини, суспільства та держави через порушення доступності, повноти, цілісності, достовірності, автентичності режиму доступу до інформації, яка циркулює в критичних об'єктах національної інформаційної інфраструктури [13]. Ми погоджуємося, що таке тлумачення є завершеним обґрунтуванням терміну «*кіберзагроза».*

Наступним ключовим терміном, який належить до компонентів об'єкту нашого дослідження є термін *«кібератака»* як посилений наступ різних кодів і програм на адресу певних користувачів, що як результат несе велику шкоду. Адже атаки, частіше всього, спрямовані на установи та організації, та завдають серйозної шкоди їх діяльності, з довготривалими негативними за своїми результатами наслідками. Крім іншого, існує трактовка терміну «кібербезпека» як стану систем, за яким

нейтралізуються загрози доступності, цілісності або конфіденційності даних, що циркулюють в інформаційних системах [4]. Ми підтримуємо думку І. В. Діордіца про те, що дана дефініція є недосконалою через відсутність пояснення, стан якої саме системи мається на увазі [5].

На Рис. 1.1 зображено основні чинники негативного впливу на КСМ та/або ТКМ. До факторів впливу на комп'ютерні системи й мережі та/або телекомунікаційні мережі, що можуть спричиняти ризики та загрози кібератак, відносять неповноту, невчасність та невірогідність інформації, що використовується; негативний інформаційний вплив; негативні наслідки функціонування інформаційних технологій; несанкціоноване поширення, використання й порушення цілісності, конфіденційності та доступності інформації [4].

Рис 1.1. Чинники негативного впливу на комп'ютерні системи та телекомунікаційні мережі.

Міжнародний телекомунікаційний союз у рекомендаціях (International Telecommunication Union Regulations) визначає термін кібербезпека як набір засобів, стратегій, принципів забезпечення безпеки, а також керівні принципи, підходи до управління ризиками, певні заходи й технології, професійна підготовка і практичний досвід, які можуть бути використані для захисту кіберсередовища, інформаційних ресурсів організації та користувача [14]. Важливим, на нашу думку, є те, що професійна підготовка визначається як одна зі складових кібербезпеки, без якої неможлива захищена передача інформації. Ключовою категорією дефініції «кібербезпеки» є «інформація», як основний об'єкт інформаційних відносин, що належать до єдиного кіберпростору. Розуміння необхідності вирішення проблеми нейтралізації

або мінімізації сукупності загроз дало підґрунтя запровадження даного терміну «Кібербезпека». Отже, якщо інформаційна безпека – це стан безпеки інформації, зазвичай організації чи компанії, у тому числі в ІТ-системах, то кібербезпека – це стан захищеності ІТ-систем, тобто обладнання та програм.

Проведений нами аналіз різних точок зору щодо тлумачення цього поняття лише підсилює розуміння того, що кібербезпека має статус самостійної складової національної безпеки. *З нашої точки зору «кібербезпека»* – це комплексна система заходів із боку держави: щодо гарантій стану захищеності людини як основного творця й користувача мережевої логіки (КСМ та ТКМ), як основного суб'єкту і об'єкту кіберзахисту та ІТ-систем, тобто обладнання та програмного забезпечення; запобігання, мінімізації можливості ризиків, спричиненої шкоди та усунення кібератак та створення педагогічних умов підготовки фахівців/професіоналів із кібербезпеки, шляхом забезпечення ефективного навчання та необхідної матеріально-технічної бази для підготовки конкурентоспроможних на ринку праці фахівців із кібербезпеки.

У контексті нашого дослідження необхідно звернутись до терміну «фахівець із кібербезпеки», тому що він є основним суб'єктом і об'єктом кіберборотьби та кіберзахисту. На думку І. Діордіца, «вживаючи термінологічне сполучення *«фахівець із кібербезпеки»* у широкому розумінні, щоб іменувати так осіб, які за родом своєї професійної діяльності можуть використовувати спеціальні знання для попередження потенційних загроз, викриття, нейтралізації або мінімізації наслідків протиправної поведінки правопорушників у комп'ютерному просторі» [6].

Незважаючи на поширене хибне уявлення щодо подібності сфери діяльності та компетенції спеціалістів із кібербезпеки та інформаційної безпеки вони є відмінними. Підтвердженням думки про необхідність розмежування сфери їхньої діяльності та компетенції є спосіб їх сертифікації. У світі існує низка самостійних сертифікацій фахівців з кібербезпеки та ІБ. Найпоширеніші та найбільш популярні сертифікації для фахівців із кібербезпеки: CEH (Certified Ethical Hacker); CISSP (Certified Information System Security Professional); CCSP (Cisco Certified Security Professional) та із інформаційної безпеки: CISA (Certified Information Systems Auditor);

ISO 27001 Lead Implementer; ISO 27001 Lead Auditor [15].

Важливим для нашого дослідження є термін «*кібербезпекова політика»,* як політика надання гарантії національної безпеки у сфері кіберпростору. У формуванні кібербезпекової політики, що має на меті продемонструвати аудиторії як у США, так і на міжнародному рівні серйозність намірів американського керівництва у сфері кібербезпеки, центральну роль відведено Білому Дому. На долю адміністрації Б. Обами припав процес формування, організації та кадрового забезпечення реалізації кібербезпекової політики США. Важливим питанням

кібербезпекової політики американського інформаційного суспільства стало інтенсивне насичення всіх його сфер життєдіяльності висококваліфікованими кадрами.

Проведений аналіз дозволяє стверджувати, що США приділяють велику увагу посиленню національної безпеки, захисту цивільних прав та інтересів бізнесу тому, що науковий, технічний, військовий, фінансовий потенціал та потенціал високих технологій Сполучених штатів Америки є національним надбанням американського народу, що потребує захисту на державному рівні. Концентрація найбільших фінансових компаній, науково-дослідницьких установ та корпорацій, які суттєво впливають на фінансову стабільність і економічний розвиток країни, на створення та розвиток важливих технологічних процесів підсилюють значимість управління кібербезпекою в США. Зауважимо, що однією з особливостей явища кібербезпеки є її бінарний характер. Кібербезпека є елементом національної безпеки і водночас є явищем глобалізованим, оскільки інформаційний простір не має кордонів, тому злочини в цій сфері здебільшого кваліфікуються як транснаціональні [17].

Нормативно-правові засади здійснення підготовки й підвищення кваліфікації фахівців із кібербезпеки у США розробляються на національному рівні урядом країни. Вважається, що в США вперше термін «кібербезпека» було запропоновано в середині 1990-х років, коли уряд зацікавився проблемою і почав її досліджувати. Саме директива адміністрації Президента Білла Клінтона Presidential Decision Directive 63 (PDD 63) «Захист критично важливої інфраструктури» від 22 травня 1998 року започаткувала цілеспрямовану регулярну організаційну діяльність в ІТ- галузі на національному рівні. Цей документ лежить в основі підписаного у 2000 році президентом Клінтоном «Загальнонаціонального плану захисту інформаційних систем». У ньому сформульовані основні напрями діяльності країни й усього суспільства щодо забезпечення кібербезпеки як складової ІБ.

Національну політику країни в цій сфері формує Агентство національної безпеки, а першочергові питання розв’язуються, як правило, на рівні Ради національної та внутрішньої безпеки країни. При цьому кібернетичний захист розглядається АНБ як забезпечення конфіденційності, цілісності та доступності інформації, що циркулює в інформаційно-комунікаційних системах. Крім того, сучасна політика інформаційної безпеки США пов’язана з концепціями інформаційного протиборства і пріоритетами співробітництва у форматі «інформаційної парадигми», що передбачає інформаційно-технологічні переваги держави, здатні зберегти досягнуту в докризовий період стабільність і забезпечити посткризовий розвиток, зробити перебіг соціальних конфліктів більш прогнозованим, запобігти суперечностям у суспільстві [10, 18].

У відповідності до «Національної стратегії досягнення безпеки в кіберпросторі» (National Strategy to Secure Cyberspace), яка означила п'ять пріоритетів діяльності США в ІТ-галузі, та кібербезпеки країни зокрема і розкрила сутність основних завдань у межах цих пріоритетних напрямів на середньострокову й довгострокову перспективу.

Розглянемо основний зміст цих пріоритетних напрямів: *напрям 1* – становлення і розвиток національної системи реагування на події в сфері інформаційної безпеки; *напрям 2* – реалізація комплексної системи заходів щодо зменшення загроз інформаційній безпеці; *напрям 3* – забезпечення підготовки фахівців у сфері комп'ютерної безпеки й забезпечення відповідального ставлення всього населення країни до питань захисту ІТ-систем; *напрям 4* – забезпечення захисту інформаційних систем, що мають відношення до державних органів; *напрям 5* – розвиток різних форм кооперації (у тому числі й міжнародної) у сфері забезпечення інформаційної безпеки [16]. Відповідно до Пріоритетного напряму 3, дії американського суспільства націлені на забезпечення підготовки фахівців у сфері комп'ютерної безпеки й забезпечення відповідального ставлення всього населення країни до національної безпеки. Розвиток відповідального ставлення до ІТ-систем та підготовка кадрів у цій сфері передбачає, що джерелом багатьох вразливостей є недостатньо відповідальне ставлення деяких користувачів, системних адміністраторів і розробників інформаційних систем до питань захисту інформації, їх недостатня поінформованість у цій сфері. Для забезпечення кіберзахисту держави «Національна стратегія досягнення безпеки в кіберпросторі» передбачає реалізацію таких основних заходів: просування багатосторонньої загальнонаціональної програми з інформування та розвитку відповідального ставлення громадян країни до забезпечення безпеки тих інформаційних систем, до яких вони мають будь-який доступ; заохочення створення програм підготовки фахівців, які забезпечили б задоволення потреби в професіоналах; підвищення ефективності існуючих програм підготовки фахівців із кібербезпеки; підтримку зусиль приватних компаній щодо створення, поширення й забезпечення загального визнання сертифікаційних програм у сфері інформаційної безпеки.

Зауважимо, що в контексті підготовки фахівців із кібербезпеки у США є необхідним упровадження «неперервної освіти», яка входить у науковий обіг та стає невід'ємним компонентом освітніх реформ. Неперервна освіта є процесом, що складається з двох послідовних етапів: базової вищої освіти, у формі підготовчого навчання, яке передує професійній підготовці та післядипломна освіта – що відбувається паралельно з практичною діяльністю. Післядипломна освіта «сьогодні вирішує важливу соціальну, економічну, культурну проблему: сприяє розвиткові професійної культури, професіоналізму збільшує

конкурентоспроможність та здатність забезпечити якісну підготовку майбутніх спеціалістів для будь-якої галузі суспільного життя [9].

Фактично «Національна стратегія досягнення безпеки в кіберпросторі» і стала керівництвом до дії державної влади за стратегічними напрямами розвитку цієї галузі. Як наслідок, відбувається модернізація структури державних органів, які забезпечують ІТ-галузь фахівцями зі спеціальності кібербезпеки в країні. Втілення в життя стратегії досягнення ІБ та кібербезпеки за основними державними пріоритетами в цій області є офіційною загальнонаціональною кібербезпековою політикою США [16].

У зв'язку з цим доцільно зазначити, що розповсюдження інформаційних засобів відкриває можливість для розвитку особистості, актуалізує вивчення змін у свідомості людини в постіндустріальному суспільстві США, у якому формується потреба якісного кадрового забезпечення галузей. Глибока зміна особистісних характеристик людини – це процес, властивий сучасному етапу інформатизації суспільного життя у США. Найбільш радикальні гіпотези припускають виникнення нового біологічного виду людини, головною рисою якої є інформаційна потреба. Зусилля, яких повинен докладати професіонал, щоб бути конкурентоспроможним на ринку праці, спонукають його до саморозвитку, самовдосконалення, самоосвіти. У США кібербезпека та інші сфери інформаційної діяльності забезпечують зайнятість 2/3 працездатного населення, а решта працює у виробництві, яке перебуває в залежності від інформації. Структурний перерозподіл зайнятості населення відбувається в бік інформаційної сфери діяльності, сфери захисту інформації та кіберпростору.

Висновки. Проведений аналіз дозволив сформувати уяву про концептуальні засади професійної підготовки фахівців із кібербезпеки. Конкретизовано та уточнено сутнісне значення термінологічного наповнення навчальних програм із підготовки фахівців із кібербезпеки. Також охарактеризовано нормативно-правові засади щодо галузей знань і спеціальностей, за якими у США здійснюються підготовка й підвищення кваліфікації фахівців із кібербезпеки. Виділено чотирьохкомпонентну структуру інформаційної складової як одного з найважливіших елементів забезпечення національної безпеки та підкреслено наявність взаємозв'язку між чотирма її складовими, які з метою безпечного зберігання та передачі інформації повинні знаходитись у рівновазі між собою.

Перспективи подальших наукових розвідок. Предметом наших подальших наукових розвідок є соціально-економічні та політичні передумови становлення системи підготовки фахівців з кібербезпеки в нових умовах життя XXI століття.

ЛІТЕРАТУРА

1. Рудник, Л. І. (2015). *Право на доступ до інформації* (дис. … канд. юрид. наук: 12.00.07) Київ (Rudnyk, L. I. (2015). *The Concept of Information Human Rights* (PhD Thesis). Kyiv).

2. Соснін, О. В. (2005). *Державна політика в галузі управління інформаційним ресурсом України* (дис. … д-ра політ. наук: 23.00.02). Одеса (Sosnin, O. V. (2005). *The state politics in the field of information resource management (DSc thesis).* Odesa).

3. Єрошенко, О. (2012). *Великий тлумачний словник сучасної української мови. Донецьк: ТОВ «Глорія Трейд»* (Yeroshenko, O. (2012). *The great dicionary of modern ukrainian language*. Donetsk: LLC "Gloria Trade").

4. Баранов, О. А. *Про тлумачення та визначення поняття «кібербезпека».* Режим доступу: http://www.ippi.org.ua (Baranov, O. A. *Research of the "cybersecurity" term definition*. Retrieved from: http://www.ippi.org.ua)

5. Діордіца, І. В. (2017). Кваліфікаційні вимоги до компетенції фахівців із кібербезпеки. *Інформаційне право, 2,* 215–219 (Diorditsa, I. V. (2017). Qualification requirements for the competence of experts on cybersecurity *Information Law, 2,* 215–219).

6. Діордіца, І. В. (2017). Напрями підготовки та підвищення кваліфікації фахівців із кібербезпеки. *Інформаційне право, 3,* 199–202 (Diorditsa, I. V. (2017). The directions of training and advanced training of specialists in cybersecurity. *Information law, 3,* 199–202).

7. Дубов, Д. В. (2010). Кібербезпекова політика контексті трансформації політики безпеки США за адміністрації Б.Обами. *Політичний менеджмент, 1,* 155–163 (Dubov, D. V. (2010). Cybersecurity in the transformation context of the us security policy under the administration of B. Obama. *Political Management, 1,* 155–163).

8. Зубик, Л. В. (2016). Аналіз структури підготовки бакалаврів з Інформаційних технологій. *Молодь і ринок, 3 (134),* 173–174 (Zubyk, L. V. (2016). The analysis of structure of training of bachelors in information technology. *Youth and Market, 3 (134),* 173–174).

9. Коваленко, О. Ю. (2010). Неперервна педагогічна освіта у США: сучасний стан і перспективи розвитку. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 6 (8),* 127–132 (Kovalenko, O. Yu. (2010*).* Continuous education of teachers in the usa: contemporary condition and the development prospects. *Teaching science: theory, history, innovative technology, 6 (8),* 127–132).

10. Макаренко, Є. А. (2012). Геополітіка и прагматика стратегії зміцнення світового лідерства США у XXI столітті. *Дослідження світової політики*, *4 (61),* 3–12 (Makarenko, Ye. A. (2012). Geopolitics and pragmatics of the strategy of strengthening the world leadership of the USA in the 21st century. *World Policy Study, 4 (61),* 3–12).

11. Ничкало, Н. Г. (2002). *Професійна освіта в зарубіжних країнах*. Черкаси: Вибір (Nychkalo, N. G. (2002*). Professional Education in Foreign Countries.* Cherkasy: Choice).

12. Moore, M. G. (2005). Distance Education: A Systems View. *Belmont CA: Wadsworth Publishers,* 146–151.

13. *Проект Стратегії забезпечення кібернетичної безпеки України*. Режим доступу: http://www.niss.gov.ua/public/File/2013_nauk_an_rozrobku/kiberstrateg

The strategy project of providing cybernetic security of Ukraine. Retrieved from: http://www.niss.gov.ua/public/File/2013_nauk_an_rozrobku/kiberstrateg.

14. *Рекомендация МСЭ-Т X.1205. Обзор кибербезопасности. Женева: МСЭ.* (2009). Режим доступу: http://www.itu.int/ITU-T/ipr/. (*Recommendations ITU-T X.1205. Cybersecurity Overview. Geneva: ITU.* (2009). Retrieved from: http://www.itu.int/ITU-T/ipr/).

15. Franscella, J. (2013). *Cybersecurity vs. Cyber Security: When, Why and How to Use the Term.* Retrieved from: http://www.infosecisland.com/blogview/23287-Cybersecurity-vs-Cyber-Security-When-Why-and-How-to-Use-the-Term.html.

16. *National Strategy to Cyberspace Secure – US-CERT*. Retrieved from: https://www.us-cert.gov/sites/.../cyberspace_strategy.

17. *NATO Cooperative Cyber Defence Centre of Excellence*. Retrieved from: https://ccdcoe.org/sites/default/.

18. *NIST, National Initiative for Cybersecurity Education Strategic Plan*. National Institute of Standards and Technology (2012). Retrieved from: http://nvlpubs.nist.gov/nistpubs/SpecialPublications/NIST.SP 800-181.

19. *Strategic Warfare in Cyberspace*, by Gregory J. Rattray. Cambridge, MA. Retrieved from: www.tandfonline.com/doi/abs/.

РЕЗЮМЕ

Быстрова Богдана. Основные понятия исследования и концептуальные основы профессиональной подготовки специалистов по кибербезопасности.

Цель статьи – публикация результатов исследований о состоянии процесса подготовки специалистов по кибербезопасности в Соединенных Штатах. В статье обоснованы концептуальные основы подготовки специалистов по кибербезопасности и охарактеризованы правовые принципы, касающиеся дисциплин и специальностей, для которых Соединенные Штаты провели подготовку и повышение квалификации экспертов по кибербезопасности. Описаны, выделены ключевые термины и представлены их толкования с целью конкретизации и уточнения их сущностных значений. Практическое значение исследования заключается в формировании представления о концептуальных основах и терминологическом наполнении учебных программ по подготовке специалистов по кибербезопасности, которые являются предметом наших дальнейших научных исследований.

Ключевые слова: *ИТ-отрасль, киберугрозы, кибератака, киберпространство, киберзащита, информационная безопасность, кибербезопасность, политика, кибербезопасности специалист по кибербезопасности, концептуальные основы.*

SUMMARY

Bystrova Bogdana. Basic concepts of research and conceptual bases for the cybersecurity specialists training.

The purpose of the article is to present the results of studies due to the training process of specialists in cybersecurity in the United States. The article substantiates the conceptual bases for the training of specialists in cybersecurity and characterizes the legal principles relating to disciplines and specialties for which the United States have lead preparation and upgraded the skills of cybersecurity experts. Key terms have been described, identified and their interpretation with the objective of a concrete definition and specification of their essential values are presented.

The conducted research of American experience of professional training in the field of cybersecurity bachelor's degree will enable to determine the possibilities of its progressive ideas implementation into higher education of Ukraine. In particular: improvement of industry standards for cybersecurity bachelor's degree; providing the information support of Internet resources; development and improvement of the content of curriculum and educational programs for training bachelors of cybersecurity; improvement of the educational and methodological implementation; advanced study of foreign experience. The successful implementation of reasonable opportunities will promote professional training of national experts in the field of cybersecurity, accelerate the process of reforming of the national higher education system, convergence of the international educational standards, and ensure its competitiveness in today's job market.

The successful implementation of reasonable opportunities will promote professional training of the national experts in the field of cybersecurity, accelerate the process of reform

of the national higher education system, convergence of the international educational standards, and ensure its competitiveness in today's job market.

The practical significance of the research is to form an idea of the conceptual bases and terminology of the curriculum for training specialists in cybersecurity, which are the subject of our further research.

Key words: *IT-industry, cyber-threats, cyber-attack, cyberspace, cyber-defense, information security, cybersecurity, cyber-spam policy, cybersecurity specialist, conceptual framework.*

УДК 378.014.6:061.2

Інна Єременко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0001-6323-8444
Аліна Сбруєва
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-1910-0138
DOI 10.24139/2312-5993/2017.08/070-085

ЕТАПИ РОЗВИТКУЄВРОПЕЙСЬКОГО ВИМІРУ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У дослідженні висвітлено процеси розвитку наднаціонального (європейського) виміру забезпечення якості вищої освіти (ЗЯВО). На основі аналізу документів ЄС та Болонського процесу виокремлено етапи розвитку досліджуваного феномену: 1) розробка й експериментальна перевірка методології та процедур ЗЯВО; 2) інституалізація; 3) стандартизація; 4) легітимізація. Систематизовано аспекти інтернаціоналізації діяльності агенцій ЗЯВО в сучасних умовах: транскордонна діяльність агенцій ЗЯВО, оцінювання якості спільних освітніх програм університетів різних країн оцінювання якості транскордонної/транснаціональної вищої освіти.

Ключові слова*: якість вищої освіти, забезпечення якості вищої освіти, освітня політика ЄС, Болонський процес, етапи, розвиток.*

Постановка проблеми. Формування Європейського простору вищої освіти (ЄПВО), що є найбільш успішним освітнім проектом початку XXI століття не тільки в європейському, але й у глобальному контексті, має багато-вимірний характер. Вже стали історією процеси структурної трансформації національних систем вищої освіти більшості європейських країн на засадах єдиної європейської моделі «бакалавр-магістр-доктор»; запровадження єдиних норм трудомісткості навчального процесу та можливості трансферу його складових на засадах ECTS, уведення в практику діяльності європейських університетів Рамки кваліфікацій ЄПВО та Додатку до диплома про вищу освіту європейського зразка. Ще одним важливим виміром розбудови ЄПВО є формування європейського виміру забезпечення якості вищої освіти.

Підкреслимо, що шляхи забезпечення якості вищої освіти (ЗЯВО) зазнали в європейському регіоні протягом останніх 30-ти років не менш

суттєвої трансформації, ніж діяльність вищої школи в цілому. Крім традиційних внутрішніх механізмів забезпечення якості, що діють на інституційному рівні, з'явилися нові – зовнішні, організовані в ієрархічно побудовану структуру та здійснювані на національному та наднаціональному рівнях.

Провідну роль у формуванні європейського виміру забезпечення якості вищої освіти відіграють структури Європейського Союзу (РЄ, ЄК, ЄП) та колективні суб'єкти Болонського процесу (БП) – національні держави-члени БП, міжнародні професійні організації, що організують діяльність академічної та освітньо-політичної спільнот у сфері ЗЯВО на наднаціональному рівні, міжнародні організації інших стейкхолдерів, зацікавлених у якості вищої освіти (передусім, організації студентів та роботодавців). У своєму розвиткові наднаціональна політика у сфері ЗЯВО пройшла низку етапів, кожен із яких знаменував якісні зміни в розвиткові європейського виміру ЗЯВО.

Аналіз актуальних досліджень. У контексті розгляду аналізованої проблеми заслуговують на увагу політичні документи ЄС, у яких системно відображено численні виклики й визначено шляхи розбудови європейського виміру ЗЯВО. Зазначимо, що вже в межах реалізації стратегії *«Освіта та професійна підготовка 2010»* (Education and Training 2010) розгляд проблем розвитку європейського виміру ЗЯВО здійснювався як у спеціалізованих доповідях, так і в основоположних рамкових документах щодо модернізації європейської вищої освіти. Важливими для виконання нашого дослідження є документи ЄС, прийняті в межах програми *«Освіта та професійна підготовка 2020»* (Education and Training 2020 – ET 2020). Проблеми якості ВО знайшли відображення в таких документах сучасного етапу розвитку Європи знань: «Переосмислення освіти: інвестування у професійні навички з метою забезпечення кращих соціально-економічних результатів» (2012) [22]; «Нові пріоритети європейського співробітництва у сфері освіти та професійної підготовки» (2015) [14]; «Удосконалення та модернізація освіти» (2016) [2]; «Оновлений порядок денний ЄС щодо вищої освіти» (2017) [3] та ін.

Для осмислення досліджуваної проблеми були піддані аналізу документи Болонського процесу, розроблені учасниками Групи підтримки Е-4, тобто організаціями – колективними суб'єктами Болонського процесу, передусім Європейською асоціацією із забезпечення якості вищої освіти (ENQA) та Асоціації Європейських університетів (EUA), а також світовими організаціями, що займаються проблемами якості вищої освіти – ОЕСР та ЮНЕСКО.

Документами ENQA, що є найбільш важливими для нашого аналізу, стали: «Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти», вперше прийняті у 2005 р. та оновлені й удосконалені у 2015 р. [23]; доповіді експертів ENQA «Процедури забезпечення якості в

європейському просторі вищої освіти та поза ним – інтернаціоналізація діяльності агенцій забезпечення якості» (2015) [9] тощо.

Предметом розгляду стали також документи Європейського реєстру агенцій ЗЯВО (The European Quality Assurance Register for Higher Education – EQAR). Зокрема, безпосереднє відношення до предмета нашого дослідження має доповідь EQAR, підготована за результатами проекту «Визнання міжнародного виміру діяльності щодо забезпечення якості у Європейському просторі вищої освіти» – RIQAA[17].

Предметом аналізу в контексті нашого дослідження є також наукові розвідки зарубіжних фахівців з проблем інтернаціоналізації процесів ЗЯВО. Зокрема, предметом численних досліджень стали зовнішні та внутрішні чинники, що впливають на забезпечення якості викладання у вищій школі [8]; труднощі та перспективи розвитку процесів інтернаціоналізації ЗЯВО у Європейському регіоні [26].

В українській теорії вищої освіти проблеми ЗЯВО знаходиться в центрі уваги дослідників протягом усього періоду розвитку аналізованого феномену. Зокрема, теоретичні та практичні аспекти розвитку системи ЗЯВО в Україні, Європі та у світі в цілому розглядалися в наукових розвідках таких учених, як В. Андрущенко, М. Згуровський, Г. Козлакова, К. Корсак, В. Кремень, С. Ніколаєнко, Г. Єльникова, Г. Степенко та ін. Однак процеси, що є предметом нашого розгляду, розвиваються неперервно, швидко й достатньо суперечливо. Отже, аналіз процесів, що відбуваються у сфері становлення та подальшого розвитку Європейського виміру забезпечення якості вищої освіти потребує неперервної актуалізації.

Метою дослідження є характеристика етапів розвитку європейського виміру забезпечення якості вищої освіти.

Для досягнення мети використовувалися **методи** діахронного та синхронного, порівняльного аналізу документів ЄС та низки європейських організацій – колективних суб'єктів Болонського процесу (ENQA, ESU, EUA, EURASHE), а також ретроспективного й структурно-логічного аналізу діяльності міжнародних організацій (мереж, асоціацій, агенцій) ЗЯВО.

Виклад основного матеріалу. Розгляд досліджуваної проблеми передбачає, перш за все, визначення його ключових понять, а саме – забезпечення якості вищої освіти та європейський вимір забезпечення якості вищої освіти.

Розглянемо трактування поняття *забезпечення якості вищої освіти* відповідно до «Стандартів та рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти» (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area – ESG) – документу, у якому започатковано європейський вимір розгляду ЗЯВО. У даному документі констатовано, що «в основі всіх процесів забезпечення якості лежать дві споріднені цілі – *підзвітність* і *підвищення* якості. Реалізація цих цілей

сприяє формуванню довіри до вищих навчальних закладів. Успішно впроваджена система забезпечення якості постачатиме інформацію, яка зможе запевнити вищий навчальний заклад і громадськість у належній якості діяльності навчального закладу (підзвітність), а також даватиме поради й рекомендації щодо можливих шляхів удосконалення його роботи (підвищення якості). Таким чином, забезпечення якості і підвищення якості є взаємопов'язаними процесами. Вони здатні підтримати розвиток *культури якості*, до якої зможуть долучитися всі – від студентів і викладачів до керівників навчального закладу» [23, с. 5].

Поняття «європейський вимір забезпечення якості вищої освіти» ми інтерпретуємо, беручи до уваги точку зору експертів ENQA [9], BFUG [1], усіх організацій – членів Групи Е-4 [6] як надання міжнародного виміру діяльності агенцій ЗЯВО, процесам та процедурам ЗЯВО в Європейському просторі вищої освіти.

Виокремлення етапів розвитку європейського виміру ЗЯВО, що є метою нашої розвідки, передбачає визначення критеріїв, за якими буде здійснена періодизація. Таким критеріями, що відповідають сутності досліджуваного процесу, ми визначаємо: рівень сформованості методології, структурних та змістових компонентів, стандартизації та легітимізації процесів ЗЯВО. Діахронний, синхронний та порівняльний аналіз широкої сукупності першоджерел, тобто політичних документів, аналітичних доповідей міжнародних організацій, що є суб'єктами та бенефіціарами процесу формування європейського виміру ЗЯВО, ретроспективний аналіз діяльності міжнародних організацій та мереж ЗЯВО дозволили констатувати, що етапами розвитку досліджуваного процесу є такі:

1) етап розробки й експериментальної перевірки методології та процедур ЗЯВО в європейському регіоні (1991–1997 рр.);

2) етап інституалізації європейського виміру ЗЯВО (1997–2005 рр.);

3) етап стандартизації європейського виміру ЗЯВО (2005–2015 рр.);

4) етап легітимізації європейського виміру ЗЯВО (з 2015 р.).

Далі перейдемо до характеристики провідних нормативних документів та змістових ознак кожного з виокремлених нами етапів.

1. Етап розробки й експериментальної перевірки методології та процедур ЗЯВО в європейському регіоні (1991–1997 рр.). Перші кроки в налагодженні регіонального співробітництва у сфері ЗЯВО було зроблено вже в рік підписання Маастрихтської угоди, тобто у 1991 році, коли було прийнято меморандум ЄС щодо розвитку ВО у регіоні [13]. У 1994–1995 рр. було розпочато пілотні експерименти, спрямовані на розробку та запровадження єдиної методології ЗЯВО в європейському регіоні, яка повинна бути відкритою для адаптації до національних її варіантів. На національному рівні агенції ЗЯВО на той час створювалися або ж продовжували існувати у Великій Британії, Ірландії, Нідерландах (Фландрії), Німеччині [12].

2. Етап інституалізації європейського виміру ЗЯВО. За результатами пілотних експериментів, про які йшлося вище, у 1997 році було вперше сформульовано пропозиції [15], а у 1998 р. − рекомендації ЄС щодо розвитку співробітництва у сфері ЗЯВО в європейському регіоні [4], згідно з якими кожні три роки експертами повинні бути презентовані доповіді щодо розвитку даного процесу. Зазначимо, що на виконання означених рішень протягом останніх двадцяти років питання ЗЯВО систематично висвітлювалися як у спеціалізованих доповідях, так і в усіх без винятку загальних документах ЄС стратегічного рівня: програмах, меморандумах, комюніке, заявах та ін., що стосувалися широкого кола проблем розвитку ВО, оскільки якість завжди була і є першочерговим пріоритетом ЄС, що безпосередньо впливає на конкурентоздатність регіону, країни, кожної особистості. Отже, вже в першому документі ЄС, що стосувався проблем європейського співробітництва у сфері ЗЯВО (1998 р.) визначено, що пріоритетом цієї діяльності повинно стати сприяння підвищенню якості діяльності вишів.

Найпотужнішими двигунами інституалізації ЄВ ЗЯВО стали дві європейські стратегії освітніх реформ – Болонський процес та Лісабонська, що об'єднали найважливіших регіональних, національних, локальних та індивідуальних стейкхолдерів, зацікавлених у якості вищої освіти, як от: наднаціональні політичні та професійні об'єднання, держави, роботодавці, виші, студенти. Вже на початковому етапі реалізації названих програм міжнародно визнана *якість освіти* стала провідною ідеєю, досягнення якої уможливило всі інші кроки реформи.

Зокрема, вже в Болонській декларації (1999 р.) було сформульовано завдання розвитку європейського співробітництва у сфері ЗЯВО з метою вироблення порівнюваних критеріїв та методології оцінки якості [25]. Подальшого розвитку ідея міжнародного співробітництва у сфері ЗЯВО набула в Комюніке міністерської конференції в Берліні (2003 р.), у якому було підтверджено, що забезпечення якості є основою для формування Європейського простору вищої освіти. Учасники саміту підтвердили спрямованість освітньої політики національних держав – членів Болонського клубу на розвиток системи ЗЯВО на інституційному, національному та європейському рівнях. Перед країнами-учасницями Болонського процесу було поставлено завдання розширення міжнародного співробітництва та участі в міжнародних мережах у сфері ЗЯВО [16].

Перші підсумки щодо розвитку процесів ЗЯВО на національному та наднаціональному рівнях було підведено в Доповіді ЄК 2004 р. Експерти констатували, що в абсолютній більшості країн-членів ЄС та країн-членів Болонського клубу було, або найближчим часом буде створено національні агенції ЗЯВО, які мають на меті здійснення зовнішнього оцінювання якості з метою сприяння його підвищенню. Було констатовано наявність різних

національних моделей структури агенцій ЗЯВО (наприклад, зіркова модель – star model), методологічних підходів до побудови їх діяльності.

Автори доповіді з'ясували, що на той момент на досліджуваному освітньому просторі існувало вісім типів оцінки (evaluation) або акредитації якості освітньої діяльності: предметна оцінка, програмна оцінка, інституційна оцінка, програмна акредитація, інституційна акредитація, предметний бенчмаркінг та програмний бенчмаркінг. Найбільш поширеними з них було названо програмну оцінку та програмну акредитацію. Тенденцією розвитку діяльності агенцій ЗЯВО визнано поступове розширення аспектів освітньої діяльності вишів, що стають предметом оцінки [19, с. 3]. Іншими аспектами аналізу діяльності національних агенцій ЗЯВО стали такі: критерії зовнішнього оцінювання, організація самооцінювання, організація зовнішнього оцінювання, звітування про проведення зовнішнього оцінювання [19, с. 4].

Окремий розділ доповіді присвячено міжнародному співробітництву у сфері ЗЯВО. Аналіз матеріалів доповіді дозволяє дійти висновку, що вже на початковому етапі розвитку європейського виміру ЗЯВО більшість країн регіону долучилися до дво-, багатостороннього, загальноєвропейського та глобального співробітництва в досліджуваній сфері. Цілі міжнародних програм співробітництва мали багато спільного: визначення критеріїв оцінювання та методологій діяльності агенцій ЗЯВО, забезпечення прозорості процедур оцінювання й міжнародного визнання їх результатів [19].

Найбільшими досягненнями у справі інституалізації ЄВ ЗЯВО вважаємо утворення організаційних структур наднаціонального рівня:

- 2000 р. – Європейська мережа (з 2004 р. – Асоціація) забезпечення якості вищої освіти – European Association for Quality Assurancein Higher Education (ENQA);
- 2001 р. – Мережа (асоціація) агенцій забезпечення якості вищої освіти країн Центральної та Східної Європи – Network of Central and Eastern European Quality Assurance Agencie sin Higher Education (CEENQA);
- 2003 р. – Мережа (асоціація) агенцій забезпечення якості вищої освіти країн Північної Європи – Nordic Quality Assurance Network in Higher Education (NOQA);
- 2003 р. – Європейський консорціум з акредитації у вищій освіті – The European Consortium for Accreditation in higher education (ECA);
- 2005 р. – Європейська фундація якості в електронній освіті – The European Foundation for Quality in eLearning (EFQUEL);
- 2005 р. – Європейський форум з проблем ЗЯВО – European Quality Assurance Forum (EQAF).

Як бачимо, у досліджуваний період відбулося утворення цілої низки міжнародних агенцій ЗЯВО, що мали як регіональний (ENQA, ECA, EFQUEL), так і субрегіональний (CEENQA, NOQA) характер. Відрізнялися вони також за своїми методологічними підходами та функціями. Безумовно, процес

утворення, розвитку, удосконалення діяльності національних та міжнародних агенцій ЗЯВО тривав і надалі, однак всі основоположні інституції в цій сфері було утворено саме на початку XXI ст.

На окремий розгляд заслуговує затвердження в 2005 році на Міністерській конференції ЄПВО в Бергені ініціативи створення Європейського консультативного форуму з проблем ЗЯВО (European Consultative Forum for Quality Assurance in Higher Education), що вперше був проведений у Мюнхені у 2006 р. як Європейський форум з проблем ЗЯВО – European Quality Assurance Forum (EQAF). Після першого форуму в Мюнхені (2006 р.), засідання EQAF відбувалися в Римі (2007 р.), Будапешті (2008 р.), Копенгагені (2009 р.), Ліоні (2010 р.), Антверпені (2011 р.), Таллінні (2012 р.), Гьотенбурзі (2013 р.), Барселоні (2014 р.), Лондоні (2015 р.), Любляні (2016 р.), Ризі (2017 р.). Зазначимо, що Форум є спільною ініціативою ENQA, ESU, EUA та EURASHE. У сучасних умовах EQAF перетворився на найбільш представницьку щорічну зустріч європейської експертної, освітньо-політичної та наукової громади, і відіграє важливу роль у розвиткові нормативних, теоретичних, організаційних, методичних засад міжнародного виміру ЗЯВО, а також у формуванні міжнародної громади фахівців (політиків, теоретиків і практиків) ЗЯВО в регіоні та світі [7].

2. Етап *стандартизації європейського виміру ЗЯВО* (2005–2015 рр.). Суттєвим прогресом у досліджуваній сфері стала розробка у 2005 р. за ініціативи ENQA та інших членів Групи Е-4 «Стандартів та рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти» – Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG) (далі – «Стандарти»). У документі окреслено, перш за все, контекстуальні особливості, сферу дії, цілі та принципи європейської системи ЗЯВО; визначено три виміри стандартів ЗЯВО: 1) внутрішній (інституційний); 2) зовнішній (позаінституційний – національний, наднаціональний); 3) стандарти діяльності агенцій із забезпечення якості.

Офіційне прийняття та затвердження «Стандартів та рекомендацій…» у редакції, запропонованій ENQA, відбулося на міністерському саміті в Бергені (2005 р.). Держави-учасниці Болонського процесу взяли на себе зобов'язання впровадити запропоновану модель експертного оцінювання організацій із забезпечення якості на національному рівні, одночасно дотримуючись загальноприйнятих європейських напрямів і критеріїв [24].

Пізніше, у 2015 році було прийнято нову редакцію ESG, тому у своєму подальшому аналізі ми звернемося, відповідно до хронології подій, саме до оновленої редакції «Стандартів» та схарактеризуємо зміни, що відбулися в підходах до їх визначення впродовж десяти років (2005–2015).

Важливим аспектом стандартизації європейського виміру ЗЯВО, а саме внормування організаційного виміру процесів інтернаціоналізації ЗЯВО, стало створення Європейського реєстру ЗЯВО (The European Quality

Assurance Register for Higher Education – EQAR). Уперше концепцію створення цієї структури було оприлюднено на Міністерській конференції в Бергені у 2005 р. Пізніше, у Лондоні (2007 р.) Група Е-4 представила операційну модель діяльності EQA, цілями якої стали:

- формування цілісної системи ЗЯВО в ЄПВО;
- сприяння студентській мобільності шляхом утворення об'єктивної основи для розвитку взаємодовіри між вишами;
- зменшення можливостей «фейкової акредитації» (accreditation mills) на шляху отримання довіри до вишу;
- створення підстави для урядів у наданні вишам права вибору акредитаційної агенції, що є зареєстрованою в EQAR відповідно до національного законодавства;
- створення керівництва для вишів у виборі акредитаційної агенції відповідно до національного законодавства;
- слугування засобом підвищення якості діяльності агенцій ЗЯВО та підвищення взаємодовіри між ними [5].

Подальший розвиток процес утворення Європейського виміру ЗЯВО знайшов відображення в Рекомендаціях ЄК 2006 р. [18]. У даному документі відзначено велетенські організаційні зусилля, здійснені освітньо-політичною, експертною та академічною спільнотами в межах Болонського процесу та Лісабонської стратегії, спрямовані на розвиток національних систем ЗЯВО та відповідної загальноєвропейської структури – ENQA. У документі схарактеризовано методологію, принципи, критерії, складові процесів ЗЯВО та перспективи розвитку міжнародного співробітництва у цій сфері під егідою ЄС та відповідно до стратегічних пріоритетів, визначених ОЕСР і ЮНЕСКО. Вже на цьому етапі розвитку процесів ЗЯВО в європейському регіоні вказано на необхідність визначення критеріїв високої якості освіти (recognising excellence) та шляхів її досягнення [18, с. 4].

Розгляд заявленого в Рекомендаціях-2006 кола проблем дозволяє констатувати, що з моменту початку співробітництва у сфері вищої освіти політичні зусилля ЄС були спрямовані на формування міжнародної системи агенцій ЗЯВО (див. пп. 2–6 Рекомендацій). Однак, без достатнього розвитку внутрішньоінституційної та національної систем ЗЯВО міжнародна співпраця не мала б твердого ґрунту та й сенсу взагалі. Тому в документі присутні рекомендації щодо розвитку всіх трьох вимірів розглядуваної нами діяльності в ЄПВО щодо забезпечення якості вищої освіти.

Свідченням активного розвитку міжнародної співпраці з питань ЗЯВО в європейському регіоні стала в досліджуваний період Доповідь ЄК 2009 р. [20]. У Доповіді-2009 подано аналіз здобутків, недоліків та сформульовано бачення перспектив розвитку європейського виміру ЗЯВО. Зміст Доповіді свідчить про тісну співпрацю ЄС з суб'єктами Болонського процесу (Група Е-4), передусім з ENQA – організацією, що перетворилася на той час на

широко розгалужену мережу агенцій ЗЯВО, експертні висновки якої набули міжнародного визнання.

Пріоритетна увага звернена в Доповіді-2009 на проблеми зовнішнього (передусім європейського) виміру забезпечення якості. Зокрема, у документі уточнено, у чому полягають функції агенцій ЗЯВО:

- оцінка («аудит») якості діяльності конкретного вишу, його освітніх програм та структурних підрозділів;
- порівняння якості діяльності різних вишів у певній галузі/дисципліні («бенчмаркінг»);
- гарантування дотримання вишем затверджених стандартів якості («акредитація»);
- надання відповідних сертифікатів якості, що свідчать, як правило, про її високі стандарти (excellence) [20, с. 3].

Підкреслимо, що стандартизація європейського виміру ЗЯВО, тобто створення європейських стандартів якості ВО, стандартів діяльності міжнародних агенцій ЗЯВО та їх мереж названо в доповіді найбільшим досягненням у розбудові ЄПВО.

Досвід більш ніж десяти років європейського співробітництва у сфері ЗЯВО дозволив авторам Доповіді-2009 здійснити аналіз позитивних надбань, зокрема, з таких питань: розвитку взаємної довіри у процесі взаємовизнання акредитації вишів різних країн, підвищення об'єктивності акредитаційних процедур шляхом залучення до цього процесу іноземних експертів тощо. Необхідними умовами подальшого розвитку європейського виміру діяльності національних агенцій ЗЯВО, які на момент підготовки Доповіді були відсутні у значній кількості національних держав-членів ЄС, експерти–автори Документу назвали такі:

- наявність у національних агенцій ЗЯВО можливості, дозволу та мотивації здійснювати діяльність на міжнародному рівні;
- визнання національними урядами та національними агенціями ЗЯВО результатів діяльності агенцій з інших країн, що входять до EQAR (European Quality Assurance Register);
- достатній рівень автономії вишів, який дозволяє їм звертатися до міжнародних агенцій ЗЯВО з питань визнання якості їх діяльності [20, с. 8].

Цікавим видається нам формулювання в Доповіді-2009 розширеного розуміння змісту внутрішнього виміру ЗЯВО, згідно з яким агенціями ЗЯВО повинні братися до уваги всі послуги, які надаються студентам у виші (student services), зокрема консультування студентів і випускників з проблем працевлаштування та кар'єрного розвитку [20, с. 11].

У Доповіді-2009 було наголошено на необхідності вдосконалення Європейських стандартів ЗЯВО та надання діяльності агенцій із ЗЯВО більш прозорого характеру, що повинно сприяти подальшому розвиткові Європейського простору вищої освіти.

Наступним етапним документом ЄС у формуванні ЄВ ЗЯВО стала Доповідь 2014 р. [21], у якій констатовано завершення основоположних структурних реформ, тобто розбудови національних та міжнародних агенцій ЗЯВО в європейському регіоні, їх мереж на загальноєвропейському й субрегіональному рівнях. В абсолютній більшості європейських вишів на той час уже були розроблені та запроваджені інституційні стратегії забезпечення якості, що розглядалися вишем як невід'ємна складова загальної стратегії його розвитку й реалізації місії.

Як позитивну тенденцію в Доповіді-2014 було оцінено подальше розширення низкою агенцій ЗЯВО кола аспектів діяльності вишу, що бралися до уваги у процесі зовнішнього оцінювання. Такими аспектами стали: розширення доступу до навчання (реалізація принципу інклюзивного характеру освіти), наявність програм неперервної освіти, рівень інтернаціоналізації вишу, наявність та характер стратегій розвитку інтелектуальних ресурсів тощо. Загальною тенденцією в діяльності агенцій ЗЯВО став перехід від акредитації окремих навчальних програм до комплексної акредитації програм та вишу в цілому, або навіть виключно до цілісної акредитації вишу. Позитивом такої трансформації стало, як запевняють експерти, розширення автономії академічної громади університету у вирішенні питань щодо оновлення курикулуму, надання університету можливості більш гнучко реагувати на швидко змінювані потреби ринку праці в цілому та кожного конкретного студента зокрема.

Завершальною «крапкою» другого – стандартизаційного етапу розвитку європейського виміру ЗЯВО стало прийняття нової редакції «Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти» (ESG) [23], яку було ухвалено на Міністерській конференції ЄПВО 4–15 травня 2015 року в Єревані [27].

У передмові до ESG автори документу констатують необхідність ґрунтовної трансформації системи ВО в європейському регіоні в *контексті* розвитку *суспільства знань*, у якому вища освіта виступає невід'ємним чинником соціально-економічного та культурного розвитку суспільства. До пріоритетів такої трансформації у ESG-2015 віднесено: розвиток студентоцентрованого підходу до навчання і викладання, який передбачає гнучкі освітні траєкторії й визнання компетентностей, здобутих поза межами формальної освітньо-кваліфікаційної програми; диверсифікацію цілей та місії вишів, способів надання освіти і моделей співпраці; підвищення рівня інтернаціоналізації, розвиток цифрових методів навчання та викладання.

Провідною метою запровадження нової редакції ESG визначено сприяння кращому розумінню якості навчання та викладання в різних країнах усіма залученими сторонами. Розвиток національних та інституційних систем ЗЯВО в Європейському просторі вищої освіти та міжнародного співробітництва у сфері ЗЯВО [23, 4]. Предметом ESG

визначено «забезпечення якості навчання та викладання у вищій школі, у тому числі побудова навчального середовища й відповідних зв'язків із дослідженнями та інноваціями».

На завершення розгляду етапу стандартизації європейського виміру ЗЯВО підкреслимо, що процеси, які складають його сутність, продовжуються і в сучасних умовах: відбувається розширення аспектів їх застосування та географічне поширення в межах ЄПВО.

4. Етап легітимізації європейського виміру ЗЯВО (з 2015р.).

Характеристика процесів легітимізації європейського виміру ЗЯВО потребує аналізу як документів колективних суб'єктів Болонського процесу, комюніке міністерських самітів за результатами діяльності BFUG, так і документів ЄС, у яких визначено актуальні проблеми розвитку вищої освіти та забезпечення її якості в регіоні.

Вище вже йшлося про Міністерську конференцію ЄПВО в Єревані (2015), на якій було затверджено нову редакцію ESG. Офіційний документ конференції (*Yerevan Communiqué*) є для нас цікавим тим, що в ньому узагальнено досягнення у справі розбудови ЄПВО та зазначено питання, що стоять на порядку денному європейської освітньо-політичної та академічної громади.

Зокрема, в аналізованому Документі зазначено, що у процесі формування ЄПВО на засадах відкритого діалогу, спільних цілей та зобов'язань співпрацюють 47 країн з різними політичними, культурними та академічними традиціями, які долучилися до процесу добровільної координації реформ систем вищої освіти та наближення їх одна до одної. Заявлено, що співпраця базується на засадах спільної відповідальності за Європейський простір вищої освіти, свободу академічного вибору, інституційної автономності закладів та відданості принципу академічної чесності.

У Єреванському комюніке сформульовано оновлену візію та пріоритети подальшого розвитку ЄПВО до 2020 р.: автоматичне визнання кваліфікацій, втілене в життя таким чином, що студенти й випускники можуть легко пересуватися по Простору, у якому вища освіта ефективно допомагає будувати інклюзивні суспільства, засновані на демократичних цінностях та правах людини, і де освітні можливості дозволяють формувати компетентності, необхідні для європейського громадянства, інновацій та працевлаштування.

Безумовним здобутком у розвитку ЄПВО стало затвердження на Міністерської конференції в Єревані низки важливих політичних документів, що знаменують собою суттєвий прогрес у легітимізації Європейського виміру ЗЯВО. Такими документами стали:

- нова редакція «Стандартів та рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти»;

- «Європейський підхід до забезпечення якості спільних програм» (European Approach for Quality Assurance of Joint Programmes);
- нова редакція «Посібника для користувачів ЄКТС» (ECTS Users' Guide) як офіційного документа ЄПВО.

Подальшу конкретизацію та розвиток положення Єреванського комюніке щодо підвищення якості освіти, інтернаціоналізації її забезпечення отримали в матеріалах, підготованих до конференцій BFUG (Bologna Follow Up Group) –WG2 (working group) у Венеції (листопад 2016 р.) [10], проголошених на конференції [26] та опублікованих за її результатами [11].

Зокрема, у підготовчому документі «Інтернаціоналізація зовнішнього виміру забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти», розробленому BFUGWG 2 до конференції у Венеції, було виокремлено три аспекти процесу інтернаціоналізації ЗЯВО в Європейському просторі вищої освіти, що свідчить про поступове набуття Європейським виміром ЗЯВО системного характеру: транскордонна діяльність агенцій ЗЯВО, оцінювання якості спільних освітніх програм університетів різних країн, оцінювання якості транскордонної/транснаціональної вищої освіти.

У цілому, аналіз прийнятих упродовж тривалого періоду розвитку ЄС (1991–2017 рр.) та Болонського процесу (1999–2017 рр.) документів з досліджуваної проблеми, а також діяльності суб'єктів ЄПВО дозволяє дійти таких **висновків** щодо особливостей розвитку Європейського виміру забезпечення якості вищої освіти.

Виокремленими в дослідженні етапами розвитку Європейського виміру ЗЯВО стали:

1) *етап розробки й експериментальної перевірки методології та процедур ЗЯВО в європейському регіоні* (1991–1997 рр.) – підготовка та проведення пілотних експериментів, спрямованих на розробку та запровадження єдиної методології ЗЯВО в європейському регіоні, яка повинна бути відкритою для адаптації до національних її варіантів;

2) *етап інституалізації європейського виміру ЗЯВО* (1998–2005 рр.): утворення міжнародних агенцій ЗЯВО (ENQA, 2000, CEENQA, 2001, ECA, 2003, NOQA, 2003 та ін.), визначення принципів та змісту їх діяльності. Започаткування EQAF як постійно діючої трибуни для обговорення проблем розвитку Європейського виміру ЗЯВО в політичному, науковому та методичному форматах;

3) *етап стандартизації європейського виміру ЗЯВО* (2005–2015 рр.): розробка ENQA спільно з EURASHE, ESU, EUA та затвердження на Бергенському Міністерському саміті ЄПВО «Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти» (2005), утворення EQAR як інструменту стандартизації діяльності національних агенцій ЗЯВО, подальший розвиток та інтенсифікація взаємодії структур ЗЯВО різних рівнів;

4) *етап легітимізації європейського виміру ЗЯВО* (з 2015 р.): затвердження нової редакції «Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти», «Європейського підходу до забезпечення якості спільних програм», перетворення Європейського виміру ЗЯВО на провідний чинник модернізації ЄПВО відповідно до потреб соціально-економічного, суспільно-політичного та культурно-освітнього розвитку регіону. Системна інтернаціоналізація ЗЯВО, провідними інструментами якої є такі: транскордонна діяльність агенцій ЗЯВО, оцінювання якості спільних освітніх програм університетів різних країн; оцінювання якості транскордонної/транснаціональної вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. BFUG WG 2. *Internationalisation of (External) Quality Assurance in the European Higher Education Area. Main trends and developments***.** Background paper to the BFUG WG 2 (Implementation), 9–10 November 2016, Nice. Retrieved from: Background_paper-Internationalisation_of_QA_-_ BFUG_WG2_final_658388.pdf

2. *Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Improving and Modernising Education.* Brussels, 7.12.2016.COM (2016) 941 final.

3. *Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on a renewed EU agenda for higher education*. Brussels, 30.5.2017. COM (2017) 247 final.

4. Council Recommendation of 24 September 1998 on European cooperation in quality assurance in higher education (98/561/EC). *Official Journal of the European Communities, 270,* 56–59.

5. ENQA. *Report to the London conference of ministers on a European Register of Quality Assurance Agencies* (2007). Retrieved from: http://www.enqa.eu/pubs.lasso

6. EURASHE, ENQA, ESU, EUA and EQAR. (2017). *Key Considerations for Cross-Border Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Brussels, Belgium.

7. *European Quality Assurance Forum* (EQAF). Retrieved from: http://www.eua.be/policy-representation/quality-assurance/eqaf

8. Greatbatch, D., Holland, J. (2016). *Teaching Quality in Higher Education: Literature Review and Qualitative Research*. London: Department for Business, Innovation and Skills.

9. Grifoll, J (et al.) (Eds.). (2015). *Quality Procedures in the European higher education area and beyond – Internationalisation of Quality assurance agencies*. Brussels: European Association for Quality Assurance in Higher Education.

10. *Internationalisation of (External) Quality Assurance in the European Higher Education Area. Main trends and developments.* (2016). Background paper to the BFUG WG 2 (Implementation), 9–10 November 2016, Nice.

11. *Key Considerations for Cross-Border Quality Assurance in the European Higher Education Area* (2017). Brussels: ENQA, ESU, EUA, EURASHE, EQAR.

12. Kinser, K., Lane, J. E. (2017). *An Overview of Authorization and Quality Assurance of Higher Education Institutions.* Paper commissioned for the 2017/8 Global Education Monitoring Report, Accountability in education: Meeting our commitments. UNESCO publishing.

13. *Memorandum on Higher Education in the European Community*: Com (91) 349 Final, Brussels, 5 November 1991. Publications Office European Communities / Union (EUR-OP/OOPEC/OPOCE) (31 Dec. 1992).

14. *New priorities for European cooperation in education and training. Joint Report of the Council and the Commission on the implementation of the strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020)*. Brussels, 26.8.2015 COM (2015) 408 final. Retrieved from: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv%3AOJ.C_.2015.417.01.0025.01.ENG

15. *Proposal for a Council Recommendation on European cooperation in quality assurance in higher education (presented by the Commission.* (1997). COM (97) 159 final, 2 May 1997.

16. *Realizing the European Higher Education Area.* Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003. Retrieved from: https://www.ehea.info/pid34363/ministerial-declarations-and-communiques.html

17. *Recognizing International Quality Assurance Activity in the European Higher Education Area (RIQAA).* Final Project Report (2014). Brussels: European Quality Assurance Register for Higher Education.

18. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 15 February 2006 on further European cooperation in quality assurance in higher education (2006/143/EC). *Official Journal of the European Communities, 64,* 60–62.

19. *Report from the Commission on the implementation of Council Recommendation 98/561/EC of 24 September 1998 on European cooperation in quality assurance in higher education*. Brussels, 30.09.2004. COM (2004) 620 final.

20. Report from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. *Report on progress in quality assurance in higher education*. Brussels, 21.9.2009. COM (2009) 487 final.

21. *Report from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Report on progress in quality assurance in higher education*. (Text with EEA relevance). Brussels, 28.1.2014. COM (2014) 29 final.

22. *Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Strasbourg, 20.11.2012/ COM (2012) 669 final. Retrieved from: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?qid=1389778594543&uri=CELEX:52012DC0669

23. *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. (2015). Brussels, Belgium. Retrieved from: http://www.enqa.eu/index.php/home/esg/

24. *The European Higher Education Area – Achieving the Goals*. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19–20 May 2005. Retrieved from: https://www.ehea.info/pid34363/ministerial-declarations-and-communiques.html

25. *The European Higher Education Area.* Joint declaration of the European Ministers of Education Convened in Bologna on the 19th of June 1999. Retrieved from: http://www.aic.lv/rec/Eng/new_d_en/bologna/default.htm

26. Walsh, P. (2016). *Internationalisation of (External) Quality Assurance – setting the scene*. BFUG WG2. 9 November 2016, Nice, FRANCE.

27. *Yerevan Communiqué* (2015). EHEA Ministerial Conference. Retrieved from: https://www.ehea.info/pid34363/ministerial-declarations-and-communiques.html

РЕЗЮМЕ

Еременко Инна, Сбруева Алина. Етапы развития европейского измерения обеспечения качества высшего образования.

В исследовании освещены процессы развития наднационального (европейского) измерения обеспечения качества высшего образования (ОКВО). На основе анализа документов ЕС и Болонского процесса выделены этапы развития исследуемого феномена: 1) разработка и экспериментальная проверка методологии и процедур ВО; 2) институализация; 3) стандартизация; 4) легитимизация. Систематизированы аспекты интернационализации деятельности агентств ОКВО в современных условиях: трансграничная деятельность агентств ОКВО, оценка качества совместных образовательных программ университетов разных стран, оценка качества трансграничного / транснационального высшего образования.

***Ключевые слова**: качество высшего образования, обеспечение качества высшего образования, образовательная политика ЕС, Болонский процесс, этапы, развитие.*

SUMMARY

Yeremenko Inna, Sbruieva Alina. Stages of development of the European dimension of quality assurance in higher education.

The study described the stages of development of a supranational (European) dimension of quality assurance in higher education. To achieve the goal, methods of diachronic and synchronous, comparative analysis of EU documents and the documents of European organizations – collective actors of the Bologna Process (ENQA, ESU, EUA, EURASHE), as well as retrospective and structural-logical analysis of the activities of international organizations of QA (networks, associations, agencies) were used.

The following stages of development of the European dimension of QA are identified:

1) the stage of development and experimental verification of QA methodology and procedures in the European region (1991–1997) – preparation and conduction of pilot experiments aimed at the development and implementation of a unified QA methodology in the European region, which should be open to adaptation to its national variants;

2) the stage of institutionalization of the European dimension of QA (1998–2005): the establishment of international QA agencies (ENQA, 2000, CEENQA, 2001, ECA, 2003, NOQA, 2003, etc.), definition of the principles and content of their activities . Launching EQAF as a permanent platform to discuss the development of the European dimension of QA in political, scientific and methodological formats;

3) the stage of standardization of the European dimension of QA (2005–2015): development of ENQA in conjunction with EURASHE, ESU, EUA and approval at the Bergen Ministerial Summit of the document "Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area" (2005), creation of EQAR as a tool for standardizing the activities of national QA agencies, further developing and intensifying the interaction of QA structures at different levels;

4) the stage of legitimizing the European dimension of QA (since 2015): the adoption of the new edition of the "Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area", creation of the European approach to quality assurance of joint programs, the transformation of the European dimension of QA into a leading factor in modernization the EHEA in accordance with the needs of the socio-economic, socio-political, cultural and educational development of the region. Systemic internationalization of QA, the leading tools of which are: cross-border activities of QA agencies, assessment of the quality of joint educational programs of universities of different countries; assessment of the quality of cross-border/transnational higher education.

Key words: *quality of higher education, quality assurance in higher education, EU education policy, Bologna process, stages, development.*

УДК 37.012.3

Лещенко Петро
Полтавський національний педагогічний
університет ім. В. Г. Короленка
ORCID ID 0000-0001-7467-9704
DOI 10.24139/2312-5993/2017.08/085-092

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ВІДЕОІГОР У НАВЧАННІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

У статті проаналізовано досвід щодо використання комп'ютерних ігор у навчальному процесі учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів США. Відеоігри стимулюють пізнавальний процес і мають всі компоненти, що забезпечують ефективне навчання (мотивація, чіткі цілі та правила, інтерпретовані результати й постійний зворотний зв'язок). Наголошується, що, на думку зарубіжних науковців, інформація про шкідливі ефекти комп'ютерних ігор переважно міфічна, а позитивні ефекти реальні. До перешкод, які стоять на шляху широкого використання відеоігор в освітніх практиках, належать труднощі при створенні ефективних навчальних ігор. У статті на прикладі діяльності школи «Квест ту Лерн» (Quest to Learn -Q2L) для учнів 6–12 класів наведено одне з можливих розв'язань питання щодо впровадження ігор до курикулуму загальноосвітніх навчальних закладів.

Ключові слова: *американський досвід, відеоігри, навчання старшокласників, позитивний вплив, переваги, перешкоди, школа, уміння XXI століття.*

Постановка проблеми. Протягом останнього десятиліття в міжнародному освітньому просторі спостерігається зростання інтересу до використання комп'ютерних ігор у різних видах і формах навчання з огляду на досвід, який набувають гравці. Найбільш широко застосовуються відеоігри, у яких ігрова дія реалізується через керування візуальними образами на моніторі комп'ютера. У 2011 році відеоігри були офіційно визнані видом мистецтва урядом США та Національним фондом мистецтв США.

Аналіз актуальних досліджень. Пошук підходів до впровадження ігор в освітні практики є надзвичайно актуальним і ґрунтується на наукових доказах позитивного впливу ігрової діяльності, зокрема відеоігор, научнів. Дослідження вчених А. Ейхенбаума (Adam Eichenbaum), Д. Бавлер (Daphne Bavelier), Ш. Гріна (Shawn Green), П. Грея (Peter Gray) та інших довели довготривалі позитивні ефекти впливу відеоігор на базові психічні процеси, зокрема, такі як: сприймання, увага, уява, пам'ять, прийняття рішень [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 12]. Більшість досліджень показало, що участь у відеоіграх вимагає від учнів швидко мислити, стежити за багатьма елементами одночасно, зберігати велику кількість інформації та впродовж обмеженого часу приймати рішення про ігрові дії. Названі вміння психологи вважають основними будівельними блоками інтелекту і відводять їм

вирішальну роль у пізнавальній діяльності. Хоча доцільність використання ігор у навчанні науково доведено, водночас виникають складні моменти, що пов'язані з упровадженням комп'ютерних ігор у навчальне середовище як при вивченні окремих дисциплін, так і в ході реалізації альтернативного навчання, орієнтованого на домінувальне застосування ігрової діяльності, важливим компонентом якої є комп'ютерні ігри.

Метою даної статті є аналіз зарубіжного досвіду щодо використання комп'ютерних ігор у навчальному процесі учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів США.

Методи наукового пошуку передбачають застосування *контент-аналізу* монографічної, періодичної педагогічної літератури для з'ясування базових понять, концепцій дослідження; *нетнографії* для аналізу сайтів, блогів, на яких учені, педагоги, батьки учнів старших класів обмінюються досвідом використання комп'ютерних ігор у навчанні учнів старших класів.

Виклад основного матеріалу. Актуальним для вітчизняної педагогічної теорії і практики є вивчення зарубіжного досвіду щодо визначення умов використання комп'ютерних ігор у навчанні учнів старших класів як важливого засобу розвитку вмінь XXI століття, а саме когнітивних, креативних, комунікативних, колаборативних.

На підставі аналізу монографічної та періодичної зарубіжної літератури сформульовано положення щодо доцільності використання відеоігр у навчальному процесі старшокласників: відеоігри стимулюють навчальний процес, бо учні, граючи, намагаються досягнути вищого рівня вмінь з метою подолання викликів та вирішення завдань гри на основі аналізу даних у різних ігрових ситуаціях. Відеоігри мають всі компоненти, що забезпечують ефективне навчання: мотивація, чіткі цілі та правила, інтерпретовані результати й постійний зворотний зв'язок.

Навчання й оцінювання функціонально пов'язані у грі, адже не можна перейти з одного ігрового рівня на інший, поки не будуть виконані всі необхідні завдання, таким чином, відпадає необхідність у стандартному тестуванні. Використання ігор у навчанні дозволяє відмовитися від стандартного тестування, оскільки ігри надають учням можливість оволодіти високим рівнем ігрової майстерності на основі повторення ігрових дій для формування відповідних ігрових умінь. Відеоігри стимулюють дітей до пошуку та прийняття викликів. Якщо ігрові рівні важко освоїти, то часто це створює додаткову мотивацію для гравців щодо оволодіння новими вміннями.

Ігри заохочують здійснювати ризиковані дії. Однією з найбільших причин пасивної участі учнів у навчанні є страх зробити помилку на очах у своїх ровесників. Граючи у відеоігри, учні відчувають набагато менший стрес від ризику програти, ніж під час традиційного навчання. Якщо учень програв, то він отримує можливість знову здійснити складні ігрові дії, уникаючи при цьому негативного оцінювання.

Ігри дозволяють реалізувати необхідну для гравця швидкість ігрової дії. Оди із найбільших плюсів щодо використання навчальних ігор полягає в тому, що вони дозволяють дітям просуватися через ігрові рівні у власному темпі. Ігри дозволяють на практиці реалізувати індивідуалізоване навчання. З кожною новою грою знання та досвід, отримані в попередніх іграх, можуть бути застосовані дітьми для отримання нового досвіду.

До перешкод, які стоять на шляху широкого використання комп'ютерних ігор в освітніх практиках, належать труднощі створення ефективних навчальних ігор, оскільки проектування, розробка, розповсюдження та впровадження ефективних навчальних ігор вимагає спільних зусиль дослідників, педагогів, дизайнерів ігор та багатьох інших фахівців, дії яких потрібно координувати.

Негативним чинником щодо використання комп'ютерних ігор у навчанні є той факт, що ігри можуть викликати залежність. Згідно з дослідженням, приблизно 1 із 10 дітей, які грають у відеоігри, ризикує стати патологічно залежними від них. І відповідно до WebMD, діти, які в середньому проводять 31 або більше годин на тиждень за відеоіграми, повинні бути визначені як «нав'язливі геймери» [4].

У своєму блозі Пітер Грей (Peter Gray, Ph.D.) професор Бостонського університетського коледжу, автор недавно опублікованої монографії «Свобода навчатися» "Free to Learn" підбив підсумки аналізу загальних побоювань щодо відеоігор (викликають звикання та спричиняють появи соціальної ізоляції, ожиріння й насильства) і назвав їх міфічними, а також указав на те, що ігри можуть допомогти дітям розвинути логічні, мовні, літературні та навіть соціальні навички. П. Грей наголосив на когнітивних перевагах таких ігор [9].

Грунтючись на дослідженнях Адама Ейхенбаума, Дафни Бав'єр та Шона Гріна, учений формулює положення, що підтверджують позитивний вплив ігор на розвиток гравців [6; 8]. Наведемо їх:

- покращення основних візуальних процесів;
- покращення чутливості до візуальної контрастності;
- успішне лікування амбліопії (амбліопія, так зване «ліниве око», – це розлад, що виникає в ранньому дитинстві, коли одне око стає суттєво нефункціональним; експерименти показали, що ті, хто опинився в умовах гри, показали значне поліпшення функціонування – часто до нормального або майже нормального функціонування очей);
- поліпшення уваги та пильності;
- покращення здатності відстежувати рухомі об'єкти в полі зору;
- зниження імпульсивності (гравці покращили здатність утримуватися від реагування на нецільові стимули);
- подолання дислексії (дослідження показали, що лише 12 годин відеоігор покращили dміння дітей читати, при цьому поліпшення було

настільки ж великим або більшим, ніж досягнення навчальних програм, які були спеціально розроблені для лікування дислексії);

• покращення виконавчого функціонування (виконавче функціонування – це здатність людини розподіляти свої психічні ресурси (такі як сприймання, увага, пам'ять) таким чином, що дозволяє швидко й ефективно вирішувати проблеми або приймати рішення). Збільшення психічної гнучкості (дослідження показали, що досвід роботи з відеоіграми покращує здатність швидко і без помилок реалізувати завдання, що мають суперечливі вимоги);

• покращення навичок, пов'язаних із виконанням когнітивних завдань (дослідження вказують на те, що відеоігри можуть розвивати інтелект швидше та ефективніше, ніж будь-який інший спосіб, раніше створений) [8].

Заслуговує уваги те, що П. Грей, як і інші автори блогів, присвячених використанню комп'ютерних ігор учнями під час навчання вдома, заохочують батьків взяти участь в обговоренні таких питань: «Який досвід у вас чи ваших дітей у відеоіграх?»; «Які ваші думки та питання стосовно впливу комп'ютерних ігор на розвиток дітей?» [8]. Цікавими є рекомендації, які надає П. Грей батькам учнів. У рекомендаціях учений наголошує, що інформація про шкідливі ефекти комп'ютерних ігор переважно міфічна, а позитивні ефекти реальні, особливо стосовно формування цифрових умінь, які стають все більш важливими в сучасному світі [8].

Таким чином, можемо констатувати, що в американському освітньому просторі домінувальною є позитивна думка щодо використання комп'ютерних ігор у навчанні старшокласників. Проте існують складні моменти, що пов'язані з упровадженням відеоігор у навчальне середовище при традиційному або альтернативному навчанні. До них належать складності щодо впровадження ігор до курікулуму загальноосвітніх навчальних закладів (на яких заняттях і вродовж якого часу використовувати ігри), а також необхідність розробки рекомендацій і навчання вчителів використовувати ігри в навчанні.

Одне з можливих розв'язань окреслених проблем полягає в тому, щоб 100 відсотків навчального часу віддати ігровій діяльності. Саме такий підхід лежав в основі створення у 2009 році в Нью Йорку школи «Квест ту Лерн» ("Quest to Learn" – Q2L) для учнів 6–12 класів, у якій вивчення кожного предмету відбувається в ході ігрової діяльності, яка передбачає використання комп'ютерних ігор. "Quest to Learn" була створена в межах співпраці між Інститутом Гри (Institute of Play) та відділом освіти міста Нью-Йорк, за підтримки Фонду МакАртура (MacArthur Foundation)[11].

Підкреслимо, що в школі «Квест ту Лерн» учні не сидять біля комп'ютерів і не грають в ігри протягом усього дня. Відеоігри складають близько 20 % навчального плану [13]. Це, як правило, ігри з навчальним

контекстом, такі як «MineCraft», або «Dr. Smallz». Граючи в такі ігри, учні беруть на себе ролі дизайнерів, учених, лікарів та детективів для вивчення клітинної біології та будови й функціонування людського тіла.

Місія школи полягає в організації такого пізнавального процесу, який захоплює, зацікавлює учнів і водночас забезпечує формування в них важливих умінь. З моменту свого відкриття (2009) школа додавала кожен рік по одному, починаючи з шостого, класу, і здійснила у 2016 році свій перший випуск [14]. У 2017 році школа налічувала близько 650 учнів середніх та старших класів. Наповнюваність класів досить велика – близько 30 учнів. Школа знаходиться у приміщенні, у якому по-сусідству розміщено ще шість «експериментальних» шкіл; в одній – ядром навчального процесу є візуальне мистецтво, інші – мають технологічне спрямування [14].

Учні школи «Квест ту Лерн» беруть участь у тих самих стандартизованих тестах, що й інші учні країни. Співробітники Інституту гри проаналізували результати дослідження науковців Державного університету штату Флорида щодо успішності учнів школи «Квест ту Лерн» у порівнянні з їх однолітками з інших шкіл. Виявилося, що вже в перші 20 місяців учні цієї школи показали значні переваги в навичках системного мислення [11]. Проведене у 2013 році дослідження показало, що 56 відсотків учнів середніх класів школи «Квест ту Лерн» отримали вищі, ніж загальноміські середні показники за державними стандартизованими іспитами з вивчення англійської мови, а 43 відсотки учнів перевищували загальноміські середні показники з математики. Близько 28 відсотків від всієї кількості учнів отримують послуги спеціальної освіти [13].

У загальноосвітній середній школі «Квест ту Лерн» навчальний план і програми моделюються за принципами ігрового дизайну. Учні кожного класу виконують серії «місій» упродовж семестру, послідовно розв’язуючи незначні за обсягом «квести». Місії та квести розробляються вчителями школи таким чином, щоб їх навчальний контент відповідають установленим державним стандартам.

Учні старших класів отримують складніші місії, і вони покращують свій ігровий рівень швидше, ніж учні середніх класів. Ігрова термінологія також поширюється на назви класів. У школі «Квест ту Лерн» немає класів A, B або C. Замість цього є класи Новачків, Учнів, Старших і Майстрів. Ідея полягає в тому, що такі назви мають значення для учнів, мотивуючи їх до вдосконалення ігрових умінь. Для ігрової діяльності вчителі намагаються створити приклади подібних до реальності світів. При вивченні біології в дев’ятому класі учні впродовж року виконують ролі працівників вигаданої біотехнологічної компанії, де їхнє завдання полягає в тому, щоб клонувати динозаврів і створити стабільні екосистеми [14].

Структура курикулуму школи «Квест ту Лерн» схожа на добре розроблену гру: вимагається участь та взаємодія учнів, а також наявність

реакції на дії учнів. Участь в ігрових ситуаціях є постійною, а навчальні досягнення здобуваються як завдяки успішним ігровим діям, так і в результаті невдачі, оскільки учнями здійснюються багаторазові повторні спроби уникнути поразки аж до моменту досягнення успіху.

Росс Флатт, колишній заступник директора «Квест ту Лерн» і один із учителів-засновників, відмітив, що учні, які є успішними у школі, як правило, не звертають уваги на ігрові поразки, а наполегливо рухаються до здобуття перемоги. Уява та гра є важливими, але справжнім ключем до успіху є здатність до взаємодії з іншими учнями та вчителями в ході ігрових дій та бажання опинитися і бути задіяними в ігровій діяльності, яка часто не має аналогів при традиційному навчанні [14]. У школі діє консультативна програма для нових учнів, яка допомагає їм і їхнім батькам зрозуміти, яким чином здійснюється шкільне навчання, що поєднує реалізацію серій ігрових місій та квестів. Вирішальна роль належить у школі вчителям, які повинні володіти вміннями ставитися з повагою до учнів, дозволяти їм діяти самостійно, не обмежувати їх пізнавальну діяльність жорсткими приписами, водночас надавати підтримку й допомогу при потребі.

Щотижня до школи приходять сотні запитів від учителів та шкільних адміністраторів з усієї країни, які хочуть упровадити навчальну модель, яку реалізує школа. Проте не досить просто поділитися з іншими вчителями навчальними планами і програмами. Педагоги потребують серйозної професійної підготовки до реалізації ігрового навчання. Як слушно зауважив Р. Флатт: «Ця концепція вимагає, щоб кожен учитель не просто бажав і брав участь в ігровій діяльності, а глибоко розумів, яким чином все відбувається» [14].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, в останні роки прогресивні діячі освіти допомогли сформувати в американської громадськості значний інтерес до переваг навчання з використанням ігор та процесу розробки відеоігор з високим освітнім потенціалом. Стрімко зростає визнання того, що процес створення й використання ігор – структурування світу з визначеними правилами – активізує мислення та стимулює розвиток умінь вирішувати проблеми. Подальшого дослідження потребують питання використання комп'ютерних ігор при поєднанні традиційного та ігрового підходу до вивчення різних дисциплін.

ЛІТЕРАТУРА

1. Anderson, A., Bavelier, D., Green, C. S. (2010). Speed-accuracy tradeoffs in cognitive tasks in action game players. *Journal of Vision, 7:748,* 748a. Retrieved from http://www.journalofvision.org/content/10/7/748, doi:10.1167/10.7.748.

2. Colzato, L. S., Wildenberg, W. P., Hommel, B. (2014). Cognitive Control and the COMT Val (158) Met Polymorphism: Genetic Modulation of Videogame Training and Transfer to Task-Switching Efficiency. *Psychological Research, 78,* 670–678.

3. Dan, C., Conger, M., Liao, J., Caldwell, L., Vu, K. (2013). Improving Multi-Tasking Ability through Action Videogames. *Applied Ergonomics, 44,* 278–284.

4. Davidson, C. (2012). *Now You See It: How Technology and Brain Science Will Transform Schools and Business for the 21st Century*. Penguin Books.

5. Dye, M., Green, S., Bavelier, D. (2009). "Increasing Speed of Processing with Action Video Games. *Current Directions in Psychological Science, 18,* 321–326.

6. Eichenbaum, A., Bavelier, D., Green, S. (20140. Video games: Play that can do serious good. *American Journal of Play, 7,* 50–72.

7. Franceschini, S., Gori, S, Ruffino, M., Viola, S., Molteni, M., Facoetti, A. (2013). Action Video Games Make Dyslexic Children Read Better. *Current Biology, 23,* 462–466.

8. Gray, P. (2015). *Free to Learn: Why Unleashing the Instinct to Play Will Make Our Children Happier, More Self-Reliant, and Better Students for Life.* Basic Books.

9. Gray, P. (2015). *Cognitive Benefits of Playing Video Games:Research shows that video-game play improves basic mental abilities.* Retrieved from: https://cdn.psychologytoday.com/blog/freedom-learn/201502/cognitive-benefits-playing-video-games

10. Green, S., Bavelier, D. Learning, Attentional Control, and Action Video Games. *Current Biology, 22,* 197–206.

11. *Institute of Play.* Retrieved from: https://www.instituteofplay.org/

12. Li, R., Polat, U., Makous, W., Bavelier, D. (2009). Enhancing the Contrast Sensitivity Function through Action Video Game Training. *Nature Neuro- science, 12,* 549–551.

13. *A Quest For A Different Learning Model: Playing Games In School.* Retrieved from: https://www.huffingtonpost.com/.../quest-to-learn-games_n_...12 січ. 2015 р.

14. Quest to Learn. *Huff Post.* Retrieved from https://www.huffingtonpost.com/.../quest-to-learn_b_14555...1 лют. 2017 р.- 2017-02-01-1485977204-2125542-PowerPlayHeader.png

РЕЗЮМЕ

Лещенко Петр. Зарубежный опыт использования компьютерных видеоигр в обучении старшеклассников.

В статье проанализирован опыт использования компьютерных игр в процессе обучения учеников старших классов общеобразовательных учебных заведений США. Видеоигры стимулируют познавательный процесс и имеют все компоненты, которые обеспечивают эффективное обучение (мотивация, четкие цели и правила, интерпретированные результаты и постоянную обратную связь). Подчеркивается, что, по мнению зарубежных ученых, информация про вредные эффекты компьютерных игр преимущественно мифическая, а положительные эффекты реальные. К препятствиям, которые стоят на пути широкого использования видеоигр в образовательных практиках, относятся трудности при создании эффективных учебных игр. В статье на примере деятельности школы «Квест ту Лерн» (Quest to Learn -Q2L) для учеников 6–12 классов приведено одно из возможных решений вопроса про внедрение игр в курикулум общеобразовательных учебных заведений.

Ключевые слова: *американський опыт, видеоигры, обучение старшеклассников, положительное влияние, преимущества, препятствия, школа, умения XXI века.*

SUMMARY

Leshchenko Petro. Foreign experience of using computer games in high school students' education.

The paper highlights the experience of using computer games in the educational process of high school students in the USA. During the last decade, the international educational space is characterized by an increasing interest in the using of computer games in various types and forms of learning, based on the experience acquired by the players. The most widely used video games are characterized by the game action which is performed through the control of visual images on a computer monitor.

The approaches to the introduction of games into educational practices, based on scientific evidence of the positive influence of gaming activities, in particular video games, on students are the most topical. The works of Adam Eichenbaum, Daphne Bavelier, Shawn Green, Peter Gray, and others have shown long-lasting positive effects of video games on basic psychic processes: perception, attention, imagination, memory, decision making. Most studies have shown that engaging in video games requires students to think fast, keep track of many elements at once, store large amounts of information, and take decisions on game actions for a limited time. According to the psychologists, these skills are the main building blocks of intelligence and they play a decisive role in cognitive activity.

Although the expediency of using games in learning is scientifically proven, at the same time there are complex moments associated with the introduction of computer games into the learning environment both in the study of individual disciplines and in the course of the implementation of alternative training focused on the dominant use of gaming activity, an important component of which is a computer game.

The methods of scientific search included the use of content analysis of monographic, periodical pedagogical, psychological literature to find out the basic notions, concepts of the research; netnography for the analysis of sites, blogs, on which scientists, teachers, parents exchange experience of using computer games in education of high school students.

The paper describes the positive influence of video games on the development of students' cognitive, logical, linguistic, literary and social skills.

Video games stimulate learning process and have all the components that provide effective learning (motivation, clear goals and rules, interpreted results and constant feedback). The use of games in training allows abandoning standard testing, as learning and evaluation are functionally combined in the game.

The principles describing the positive influence of games on the development of students are formulated: improvement of basic visual processes; improvement of visual contrast sensitivity; successful treatment of amblyopia; improvement of attention and vigilance; improvement of the ability to track moving objects in sight; decrease of impulsivity; overcoming of dyslexia; improvement of executive functioning; increase of mental flexibility; improvement of skills related to the completing of cognitive tasks.

The paper presents one possible solution to the introduction of games into the curriculum of general education institutions, which is to provide 100 percent of the learning time to gaming activity. In 2009, in New York, within the framework of cooperation between the Institute of Play and The New York City Education Center, with the support of the MacArthur Foundation, Quest to Learn-Q2L school for students of 6–12 grades was created, in which each subject is studied through a playing activity that involves computer games. The topical task for the domestic pedagogical theory and practice is the study of foreign experience in determining the conditions for the use of computer games in education of high school students as an important instrument of developing the skills of the XXI century, in particular, cognitive, creative, communicative, and collaborative ones.

Key words: *American experience, video games, high school students' education, positive influence, advantages, obstacles, school, skills for the XXI century.*

УДК [378.147:332.2]:378.4(438)

Неля Русіна
ВСП «Рівненський коледж НУБіП України»
ORCID ID 0000-0001-5826-8788
DOI 10.24139/2312-5993/2017.08/093-101

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ПОБУДОВИ НАВЧАЛЬНИХ ПРОГРАМ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ НАПРЯМКУ ЗЕМЛЕВПОРЯДКУВАННЯ В УНІВЕРСИТЕТАХ РЕСПУБЛІКИ ПОЛЬЩА

У статті представлено сучасні підходи до побудови навчальних програм підготовки фахівців напряму землевпорядкування в університетах Республіки Польща. Метою статті є з'ясування сучасних підходів до побудови навчальних програм підготовки фахівців напряму землевпорядкування в університетах Польщі. У процесі написання статті був використаний системний підхід, логічний метод дослідження та аналіз психолого-педагогічної, науково-технічної літератури. Установлено, що навчальні програми орієнтовані на кредитно-модульну систему організації навчального процесу, Національні рамки кваліфікації. Освітня програма розглядається як опис послідовних результатів навчання, які відповідають сфері професійної діяльності чи освітньої галузі, відповідно до Національних рамок кваліфікації для вищої освіти і також опис навчального процесу, що призводить до досягнення цих результатів разом із приписами окремих модулів цього процесу з пунктами ECTS.

Ключові слова: *навчальні програми, навчальний модуль, підходи навчальних програм, міжпредметний зв'язок.*

Постановка проблеми. 19 травня 2005 р. було ухвалено рішення про приєднання України до Болонського процесу [1]. Підписавши угоду щодо стандартизації підходів до організації навчального процесу й функціонування вищої школи в Європейському Союзі, Україна визнала принципи, на яких будується європейський освітній, дослідницький та культурний простір і взяла на себе зобов'язання реформувати національну систему освіти відповідно до основних положень Болонської декларації, серед яких найважливішим вважається якість вищої освіти [2]. Саме вивчення світового досвіду технічної освіти є одним із найважливіших інструментів розробки і впровадження нових ідей, який надає можливості глибше осмислити специфіку інженерної роботи, запобігти помилкам при підготовці працівників галузі землеустрою в нашій країні, упровадити в навчання основні концепції, що пройшли випробування часом: поєднання теорії та практики, тісну міждисциплінарну інтеграцію [3].

Аналіз актуальних досліджень. Важливе місце у вивченні проблеми підготовки майбутніх працівників освітнього напряму «Геодезія та землеустрій» займають праці українських науковців С. Войтенко, Й. Дороша, О. Іванюти, А. Лященко, А. Мартина, Л. Пендзей, А. Третяка, Н. Шемчук, Р. Шульца, З. Флекея та ін. Оскільки проблема підготовки землевпорядників в Україні реалізується в умовах земельної та адміністративної реформ,

запровадження ринку сільськогосподарських земель, велике значення для нас має досвід розв'язання цієї проблеми в зарубіжних країнах.

Мета статті. Отже, аналіз стану обраної теми засвідчує її актуальність і зумовлює мету нашого дослідження – з'ясувати сучасні підходи до побудови навчальних програм підготовки фахівців напряму землевпорядкування в університетах Республіки Польща.

Методи дослідження. У процесі написання статті були використані різні методи дослідження. Так, аналіз філософської, психолого-педагогічної, науково-технічної літератури з проблеми створення навчальних програм, які використовуються в підготовці фахівців напряму землевпорядкування в університетах Республіки Польща. Системний підхід і логічні методи дали змогу визначити основні підходи в побудові навчальних програм у польських університетах, а саме компетентнісний підхід, використання державних рамок кваліфікації тощо.

Для дослідження було використано значну кількість інформаційних джерел, основу яких становлять фундаментальні положення зарубіжних та вітчизняних учених про основні напрями освітніх інновацій, статті.

Виклад основного матеріалу. Слід зауважити, що методологія побудови освітньої програми та її профілю передбачає [5, с. 31–36]: визначення профілю програми; визначення програмних компетентностей; формулювання програмних результатів навчання; вирішення питання щодо моделяризації освітньої програми; визначення компетентностей та формулювання результатів навчання для кожного модуля; визначення підходів до викладання, навчання та оцінювання; перевірка охоплення загальних та предметно-специфічних (фахових) компетентностей; розроблення освітньої програми та її структурних одиниць; перевірка збалансованості та реалістичності програми; моніторинг та вдосконалення програми її реалізації. Варто вказати, що навчальна програма повинна відповідати потребам у фахівцях на регіональному та державному рівнях та чи буде вона юридично визнаною в інших країнах [6; 7].

Підкреслимо, що методологічні основи студентоцентрованого навчання узагальнені в матеріалах міжнародного проекту «Гармонізація освітніх структур в Європі», Тюнінг (Tuning educational structures in Europe, TUNING), метою якого є розроблення принципових підходів до створення, удосконалення, упровадження, оцінювання та підвищення якості програм вищої освіти всіх трьох її циклів. Основними категоріями студентоцентрованого навчання є компетентності та результати навчання, які означили компетентнісний підхід до побудови освітніх програм [6, с. 5–7].

Утім, слід погодитися з ученими Польщі, які вважають, що професійні програми підготовки повинні максимально відповідати вимогам конкретного робочого місця та враховувати окремі риси й досвід особи в даній галузі науки; навчальний процес об'єднує теорію з практикою, що виявляється у

використанні методів активізації навчання; викладання ґрунтується на поступовому накопиченні знань, навичок та уявлень (психофізичних особливостей), а перехід на наступний рівень відбувається для кожного студента індивідуально, тільки після зарахування попередньої позиції; гнучкість програм, їх адаптація до конкретних умов праці, загальний рівень освіти та індивідуальний потенціал студента забезпечить модульна структура навчального плану; модуль (модульна одиниця) – це окрема частина навчального плану, яка надає студентам певні професійні компетенції; дидактичні матеріали, які є невід'ємною частиною програм, спрямовані на студента, щоб він міг навчатися самостійно або під керівництвом викладача, широко використовувати мультимедійні технології; кожен модуль (модульна одиниця) оцінюється та зараховується окремо, що дозволяє студенту отримати сертифікат, який засвідчує компетенцію відповідного модуля; викладач виступає як консультант, партнер, який організовує та керує навчальним процесом, і надає відгуки про досягнення студента [3].

Нашими дослідженнями встановлено, що контроль якості вищої освіти в Польщі здійснює створена у 2002 році Державна Акредитаційна Комісія (Państwowa Komisja Akredytacyjna), яка охоплює цивільну освіту і всю вищу освіту [48; 49, с. 5]. Компетенція комісії передбачає оцінку якості навчання як у державних, так і в приватних закладах освіти. Думка Акредитаційної комісії є підставою для рішення міністра у справі визнання повноважень щодо вищої освіти, їх відстрочки або вилучення. Важливим кроком Польщі стала робота над стандартизацією навчання за трансферною системою європейських кредитів (ECTS) [47; 49, с. 5]. Підкреслимо, що процесуальна модель оцінки і вдосконалення якості освіти, що прийнята Акредитаційною Комісією, заснована на семи модулях, які відповідають ключовим елементам забезпечення якості освіти в навчальних закладах (місія і стратегія, студенти, викладачі, адміністративно-правові та матеріально-технічні ресурси, дидактичні процеси, наукові дослідження, вплив на оточення). Установлений діапазон оцінки, що базується на філософії загального управління якістю (Total Quality Management) і дозволяє оцінювати якість освіти в навчальних закладах та роботу окремих факультетів, кафедр, відділів тощо. Кожен модуль процесуальної моделі оцінки й удосконалення якості освіти висвітлюється в наступному порядку. Представлений загальний стандарт якості, у якому пояснюється, на що спрямований кожний рівень освіти. Кожен із модулів оцінюється відповідно до висунутих критеріїв оцінки якості освіти. Для кожного з ключових критеріїв формуються показники, що дозволяють оцінити елементи процесу освіти. Така структура модулів дозволяє легко провести оцінку і представити її результати в структурованому вигляді [50, с. 66].

На думку A. Kraśniewski, розробка ґрунтовних програм навчання на університетському, післяуніверситетському рівнях підготовки персоналу й підвищення професійної кваліфікації є одним із шляхів підвищення загальної

якості контингенту студентів у тому або іншому конкретному навчальному закладі. Зауважимо, що основним принципом побудови навчальних програм стає використання Державних рамок кваліфікації, на відміну від традиційного предметного підходу. Підкреслимо, що такий підхід визначив: результати навчання як опис категорій знань, умінь і загальні компетентності; студенти здобувають кваліфікації на трьох рівнях і двох профілях (загально-академічний або практичний); вісім напрямів знань, які відповідають OECD/EUROSTAT/UNESCO (гуманітарні науки, соціальні науки, природничі науки, технічні науки, точні науки, медичні науки, сільськогосподарські, лісові та ветеринарні науки, мистецтво) [8, с. 6].

Слід зауважити, що *S. Maciołe*r [9, с. 15] називає дев'ять завдань, від яких залежить модернізація європейських університетів і використання їхнього великого потенціалу, серед яких: скасування бар'єрів навколо університетів у Європі; забезпечення справжньої автономії та підзвітності університетів; стимулювання партнерства із бізнес-спільнотою; правильне поєднання кваліфікації та навичок для ринку праці; зменшення недофінансування освіти та підвищення ефективності фінансування освіти та досліджень; збільшення міждисциплінарності та трансдисциплінарності; активація знань через співпрацю із суспільством; нагородження передового досвіду на найвищому рівні. Тому польська вища школа повинна активізувати свої позиції та підвищити привабливість і життєвість освітніх програм і досліджень, піднімати їх якість, упроваджувати професійні методи управління вишами [10].

У процесі дослідження встановлено, що в освітній процес у вищій школі Польщі постійно контролюється працівниками вишу, акредитаційною комісією [11]. Відмітимо, що елементами перевірки є: навчальні програми та результати навчання. Програми навчання визначаються як опис окреслених результатів навчання та процесу навчання, упровадженого для отримання тих результатів, із прописаними для кожного модуля програми кредитами ECTS. Програма включає навчальний план та опис окремих модулів, на основі заздалегідь визначених результатів навчання. Зокрема, при навчанні землевпорядних спеціальностей рівня бакалавра обов'язкові дисципліни складають, у середньому, до 60 % загального обсягу навчального часу. Більше 20 % курсів є елективними, 20 % відведено факультативам. Зауважимо, що вибір дисциплін із різних блоків забезпечує гнучкість всієї системи підготовки фахівців галузі землеустрою.

Зауважимо, що навчальна програма курсу «Презентаційні технології просторових явищ» (Techniki prezentacji zjawisk przestrzennych) Університету Вроцлава за напрямом «Gospodarka Przestrzenna» 2017–2018 н.р. [81] сприяє набуттю навичок студентами з використання комп'ютерних технологій та пристроїв. Цей курс не навчає основ роботи з комп'ютером,

його мета полягає в тому, щоб студенти вміли презентувати просторові явища в аналітично-студійних роботах, які пов'язані із просторовою організацією території.

Підкреслимо, що відповідно до мети простежується міжпредметний зв'язок, який визначає напрями дослідження через канали й форми, що широко обговорюються і оприлюднюються. Дороговказ до отримання диплому – це вміння студентів репрезентувати отримані знання щодо теоретичних концепцій та в обґрунтуванні результатів пошуків із професійної та суспільної галузей: наскільки висновки, зроблені студентом у дипломній роботі, відповідають вибраній темі дослідження. Відповідно, як інженерна, так і магістерська роботи мають спільні елементи, які стосуються огляду теоретичних відомостей, інвентаризації проектних рішень та їх графічного представлення [13, 14].

Відповідно до наших досліджень, у Варшавському університеті природничих наук (2017–2018 н.р.) проводиться підготовка землевпорядників із отриманням ними ступеня магістра. Програма розрахована на три семестри та складає навчальні дисципліни: загального циклу, фахові й вибіркові. Так, *Агроекосистема* (Agroekosystema) – обов'язкова фахова дисципліна (2 кредити) –забезпечує можливість для магістрів: пізнання екосистем сільських територій (рілля, пасовища, пар і обліг), пізнання найважливіших рослин, які поширені в різних агроекосистемах, зрозуміння ролі екосистем в економіці країни (значення економічне та екологічне), використання вмінь передбачення спадку на ріллі або сівозмін. Дисципліна також забезпечує основи рільництва, природоохоронного управління територією, екологічного просторового планування, охорони природи.

Підкреслимо, що елементи і вага впливу на кінцеву оцінку включає: зарахування занять – на підставі екзаменаційного тесту з лекційного матеріалу (40 %) pkt,), зарахування практичних робіт (40 %) та оцінки активності студента під час дискусій, виконання індивідуальних завдань у галузі рослинництва (20 % від загальної кількості пунктів). Зарахування відбувається, якщо студент набере не менше 51 % від загальної кількості пунктів.

Законодавчі методи в плануванні (Techniki legislacyjne w planowaniu) (5 кредитів) надають знання у сфері права та значення плану місцевості в державній системі права. Студенти набувають уміння опрацьовувати правові акти – місцевого плану просторового управління (miejscowego planu zagospodarowania przestrzennego (MPZP) відповідно із засадами права й законодавчих повноважень. Слід зауважити, що оцінювання дисципліни має декілька складових. Ключовим призначенням є зарахування колоквіумів та захисту всіх робіт. Студент, який не зміг захистити роботи під час виконання робіт, отримує індивідуальне завдання до реалізації в межах власної праці.

Зарахування пунктів на оцінку: 90–100 % – оцінка bdb, 80–89 % - db+, 70–79 % - db, 60–69 % - dst+, 50–59 % dst, 0–49 % ndst.

Ця форма оцінки передбачає результати навчання: W01 – студент знає і розуміє значення MPZP як місцевого правового акту, знає методи і способи оцінювання формального правового запису плану, знає як формулювати окремі просторові поняття, знає зміст і засади місцевого управління щодо умов забудови; U01 – студент набуває умінь написання рішень ради гміни, може описувати межі просторових об'єктів відповідно до умов реєстрації, використовує засади законодавчої техніки, яка застосовується до використання MPZP. U02 – студент вміє складати адміністративні рішення, у тому числі про прийняття рішень щодо умов будівництва відповідного об'єкту. Може виготовляти детальні плани на конкретний будівельний об'єкт. Вміє користується правовими актами і може використовувати їх у формулюванні приписів, заборон, обмежень та допуску в текстах. K01 – студент співпрацює і працює в групі, беручи в ній різні ролі, демонструє необхідність постійно вдосконалювати та оновлювати знання, пов'язані з просторовим управлінням.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.

1. Проаналізовані нами навчальні плани за напрямом підготовки фахівців землевпорядкування «Gospodarka-przestrzenna» університетів Польщі орієнтовані на кредитно-модульну систему організації навчального процесу, Державних рамок кваліфікації. Освітня програма – це опис послідовних результатів навчання, які відповідають для сфери чи освітньої галузі, відповідно до Національних Рамок Кваліфікації для вищої освіти і також опис навчального процесу, що призводить до досягнення цих результатів разом із приписами окремих модулів цього процесу з пунктами ECTS [4].

2. Спільними ознаками проаналізованих навчальних планів є: орієнтація на кредитно-модульну систему організації навчального процесу; радою факультету присвоюється кожній дисципліні пукти ECTS; умовою присвоєння пунктів кредитів ECTS з дисципліни є передбачені результатами навчання досягнення, які підтверджені зарахуванням дисципліни; загальна структура навчальних планів включає цикли дисциплін та практики; кількість ECTS для: семестру – 30, академічного року – 60, студій бакалаврських – 180, студій інженерських – 210, студій другого ступня (після бакалаврату) – 120, студій другого ступня (після інженерських) – 90, студій магістерських (11 семестрів) – 330 [5].

Подальші дослідження цієї проблеми будуть спрямовані на детальне та поглиблене вивчення навчальних планів підготовки землевпорядників в Україні та здійснення їх порівняння із польськими. Виявлення умов формування готовності студентів до професійної діяльності в галузі землеустрою.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Адаптація вищої освіти Польщі до умов Болонського процесу*. Режим доступу: http://www.experts.in.ua (Adaptation *of higher education in Poland to the conditions of the Bologna process*. Retrieved from: http://www.experts.in.ua).

2. Вахріна, О. В. (2014). Система вищої освіти Польщі в європейському просторі. *Педагогічні науки: теорія, історія*, *інноваційні технології, 5 (39),* 3–10 (Vakhrina, O. V. (2014). The system of higher education in Poland in the European space. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies, 5 (39),* 3–10).

3. Журавська, Н. С. (2006). Глобальна мережа: основний засіб доставки освіти у вищих навчальних закладах зарубіжних країн. *Нова педагогічна думка, 4,* 18–20 (Zhuravska, N. S. (2006). Global network: the main means of delivering education in universities abroad. *New pedagogical thought, 4,* 18–20).

4. *Комюніке Конференції Міністрів країн Європи, відповідальних за сферу вищої освіти «Загальноєвропейський простір вищої освіти – Досягнення цілей», м. Берген, 19–20 травня 2005 р.* Режим доступу: http://zakon4.rada. gov.ua/laws/show/994_576 (*Communiqué of the Conference of Ministers of Europe, responsible for the field of higher education "The European Higher Education Area - Achieving Goals", Bergen, 19–20 May 2005*. Retrieved from : http://zakon4.rada. gov.ua/laws/show/994_576).

5. Мозолев, О. (2016). Процесуальний підхід до розробки моделі управління якістю освіти в сфері фізичної культури і спорту в Польщі. *Continuing professional education: theory and practice (Series: pedagogical sciences), Issue 3–4,* 65–70 (Mozolev, O. (2016). Process approach to the development of a model for quality management in the field of physical culture and sports in Poland. *Continuing professional education: theory and practice (Series: pedagogical sciences), Issue 3–4 (48–49),* 65–70).

6. Рашкевич, Ю. М. *Розроблення освітніх стандартів та освітніх програм*. Режим доступу: http://www.erasmusplus.org.ua/erasmus/ka3-pidtrymkareform/natsionalna-komanda-ekspertiv-here/materiali-here.html (Rashkevych, Yu. M. *Development of educational standards and educational programs*. Retrieved from: http://www.erasmusplus.org.ua/erasmus/ka3-pidtrymkareform/natsionalna-komanda-ekspertiv-here/materiali-here.html).

7. Кремень, В. Г. (Ред.) (2014). *Розроблення освітніх програм*. Київ: ДП «НВЦ «Пріоритети» (Kremen, V. H. (Ed.) (2014). *Development of educational programs.* Kyiv: DP "NVTs "Priorities").

8. Романовська, Л. І. (2013) Система підготовки фахівців з соціальної роботи за кордоном на прикладі розвинених країн. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України: Педагогічні науки, 3.* Режим доступу: file:///C:/Users/%D0%9D%D0%B5%D0%BB%D1%8F/Downloads/Vnadps_2013_3_21%20(1).pdf (Romanovska, L. I. (2013). System of preparation of specialists in social work abroad on the example of developed countries. *National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine Bulletin: Pedagogical sciences, 3.* Retrieved from: file:///C:/Users/%D0%9D%D0%B5%D0%BB%D1%8F/Downloads/Vnadps_2013_3_21%20(1).pdf).

9. *Система освіти в Польщі – Болонська система в Польщі*. Режим доступу: http://www.osvitapol.info (*The education system in Poland – the Bologna system in Poland*. Retrieved from: http://www.osvitapol.info.).

10. Запорожченко, О. В., Хмарський, В. М. (Ред.) (2016). *Теоретико-методичні засади розроблення освітніх програм*. Одеса: Одеський національний університет імені І. І. Мечникова (Zaporozhchenko, O. V., Khmarskyi, V. M. (Eds.) (2016). *Theoretical and methodological principles of the development of educational programs.* Odessa: I.I. Mechnikov Odessa National University).

11. Delnicki, M. *Praca dyplomowa – zwieńczenie toku studiów na specjalności Urbanistyka w planowaniu przestrzennym*. Retrieved from: file:///C:/Users/%D0%9D%D0%B5%D0%BB%D1%8F/Downloads/2015_Delnicki_M_Bartoszczuk_W_Praca%20dyplomowa_S17%20(1).pdf

12. Kraśniewski, A. *Jak przygotowywać programy kształcenia zgodnie z wymaganiami wynikającymi z Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa WyŝŝegoP?* Retrieved from: http://www.jakosc.ath.bielsko.pl/files/Jak_przygotowywac_KRK.pdf

13. Ksieniewicz, J. *Programy modułowe krok po kroku – koncepcja kształcenia modułowego*. Retrieved from: http://www.ksztalceniemodulowe.koweziu.edu.pl/tworzenie-programow-modulowych.html

14. Macioł, S. (2009). Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku. Polska, Europa, USA1 – recenzja. *E-mentor, 3 (30),* 15–17.

15. Pacana, A., Woźny, A., Sobczyńska, A. (2016). Koncepcja oceny jakości programów kształcenia. *Zeszyty Naukowe Politechniki Częstochowskiej Zarządzanie. 22,* 264–273

16. *Prawo o szkolnictwie wyższym.* Retrieved from: http://www.uw.edu.pl/wp-content/uploads/2013/10/prawo-o-szkolnictwie-wyzszym-26-stycznia-2017.pdf

17. *Regulamin studiów Uniwersytetu Przyrodniczego we Wrocławiu*. Retrieved from: https://www.upwr.edu.pl/p/bip/akty_prawne/2014/uchwala_nr_50-14_regulamin_studiow.pdf

18. *Romuald Zabielski Przewodnik pisania prac magisterskich i dysertacji doktorskich dla studentów SGGW*. Retrieved from: http://www.sggw.pl/image/data/SGGW/aktualnosci/01_2014/Przewodnik-pisania-prac-wyd-II.pdf

19. Thieme, J. K. (2009). *Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku*. Polska, Europa, USA. Warszawa: Difin.

20. *Załącznik nr 5 Sylabusy przedmiotów/modułów na kierunku Gospodarka Przestrzenna.* Retrieved from: http://www.geogr.uni.wroc.pl/data/files/lib-sylabus_mgr_gospodarka_przestrzenna_2017_18.pdf

РЕЗЮМЕ

Русина Неля. Современные подходы к разработке учебных программ подготовки специалистов направления землеустройство в университетах Республики Польша.

В статье представлены современные подходы к разработке учебных программ подготовки специалистов направления землеустройство в университетах Республики Польша. Целью статьи является выяснение современных подходов к построению учебных программ подготовки специалистов направления землеустройство в университетах Польши. В процессе написания статьи был использован системный подход, логический метод исследования и анализ психолого-педагогической, научно-технической литературы. Установлено, что учебные программы ориентированы на кредитно-модульную систему организации учебного процесса, Национальную рамку квалификации. Образовательная программа рассматривается как описание последовательных результатов обучения, соответствующих сфере профессиональной деятельности или образования, в соответствии с Национальными рамками квалификации для высшего образования, а также описание учебного процесса, что приводит к достижению этих результатов вместе с предписаниями отдельных модулей этого процесса с пунктами ECTS.

Ключевые слова: *учебные программы, учебный модуль, современные подходы разработки учебных программ, межпредметная связь.*

SUMMARY

Rusina Nelia. Modern approaches to the construction of educational programs for specialists in the field of land management in the universities of the Republic of Poland.

The aim of the article is to determine modern approaches to building educational programs of training the specialists in the field of land management at universities of the Republic of Poland. In the process of writing the article different methods of research were used. Research methods included the analysis of philosophical, psycho-pedagogical, scientific-technical literature on the problem of creation of training programs and systematic approach and logical methods that allowed determining the main approaches in building training programs. The main categories of student-centered learning are competences and learning outcomes which identified the competence approach to the design of educational programs. The quality control of higher education in Poland is carried out by the State Accreditation Commission. The basic principle of construction of the educational programs is the use of Government framework of qualifications. The program includes curriculum and a description of the different modules based on predetermined learning outcomes. During the process of studying land management professions of bachelor level, compulsory disciplines take (on average) up to 60 % of the total study time. More than 20 % of courses are elective, 20 % are given to electives. It should be noted that the selection of subjects from different blocks provides flexibility of the whole system of training specialists in the field of land management. Enrollment of educational disciplines is carried out on the basis of the examination test on the lecture material, the enrollment of practical work and assessment of the student's activity during the discussions, and individual assignments. Enrollment occurs if the student earns at least 51 % of the total number of points. The learning outcomes include that the student knows and understands, acquires skills, cooperates in a team, taking on different roles. An educational program is a description of learning outcomes relevant to the sector or the educational field, according to the National Qualifications Frameworks for higher education and a description of the educational process that leads to the achievement of these results, together with the requirements of the individual modules of this process with the ECTS points. Common features of the curricula analyses are: orientation to credit-module system of organization of the educational process; the Council of the faculty assigned to each discipline points ECTS; the condition of the assignment of the points ECTS credits in the discipline provided the achievement of learning outcomes, which are confirmed by the admission of the discipline; the general structure of the curriculum includes disciplines and practices; total number of ECTS. Further research will be focused on detailed and in-depth study of the training plans of land surveyors in Ukraine and their comparison with the Polish. Identification of the conditions of formation of readiness of students for professional activities in the field of land management.

Key words: *training programs, training modules, approaches of educational programs, interdisciplinary connection*

УДК 337.091.12:36-051]:005.963.1:314.15:378.4 (485)

Анастасія Попова
Інститут педагогічної освіти
і освіти дорослих НАПН України
ORCID ID 0000-0002-9143-4220
DOI 10.24139/2312-5993/2017.08/102-115

ЗМІСТ І ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО РОБОТИ З МІГРАНТАМИ В УНІВЕРСИТЕТАХ ШВЕЦІЇ

Метою статті є визначення особливостей змісту і характеристика форм організації підготовки соціальних працівників до роботи з мігрантами у Швеції. На основі використання таких теоретичних методів, як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення й систематизації автором визначено, що зміст підготовки соціальних працівників до роботи з мігрантами визначається навчальними програмами і планами, які складаються на основі міжнародних і національних вимог до професії соціального працівника. У статті автором установлено, що зміст підготовки соціальних працівників залежить від циклу навчання й вимог, необхідних для присудження кваліфікацій. Перспективою подальших досліджень вважаємо виявлення позитивного досвіду організації підготовки соціальних працівників у системі освіти дорослих.

Ключові слова: *професійна підготовка, зміст підготовки, форми підготовки, соціальний працівник, мігрант, підготовка соціальних працівників до роботи з мігрантами.*

Постановка проблеми. Збільшення кількості категорій клієнтів із різноманітними соціальними проблемами є тенденцію сучасного глобалізованого світу. Однією з важливих соціальних проблем в Україні визнається збільшення кількості мігрантів, залишення поза увагою проблем і потреб яких може призвести до низки незворотніх наслідків. Одним із ефективних напрямів вирішення проблем мігрантів є залучення їх у систему соціальної роботи, що передбачає кваліфіковану допомогу фахівців соціальної сфери, які володіють знаннями і практичними навичками роботи з цією категорією населення. Однак, сучасний стан організації соціальної роботи й вищої освіти для фахівців соціальної сфери свідчить про приділення недостатньої уваги аспекту професійної підготовки соціальних працівників до роботи з мігрантами. Тому виникає об'єктивна потреба в модернізації змісту освіти для соціальних працівників у заданому векторі. Вивчення досвіду організації підготовки соціальних працівників до роботи з мігрантами Швеції пояснюється тим, що ця країна має тривалу історію міграції, а також великий досвід упровадження й реалізації освіти для соціальних працівників, здатних працювати з мігрантами.

Аналіз актуальних досліджень. Різні аспекти професійної підготовки соціальних працівників до роботи з проблемними категоріями клієнтів висвітлюються в дослідженнях вітчизняних учених І. Звєрєвої, А. Капської, Н. Кривоконь, Г. Лактіонової, Ю. Мацкевіч, І. Миговича, Л. Міщик, В. Поліщук, В. Полтавця, С. Харченка та ін. Зарубіжний досвід організації професійної

освіти для соціальних працівників представлений у компаративно-педагогічних дослідженнях Л. Віннікової, О. Ольхович, Н. Собчак, В. Тименко (США), В. Козубовського, О. Пічкар (Велика Британія), Н. Гайдук, Н. Микитенко, О. Ольхович (Канада), А. Кулікової (Швеція) . Досвід Швеції з питань змісту і форм підготовки соціального працівника представлений у роботах таких науковців: С.-А. Берглюнд (S.-A. Berglund), К. Демстедер (C. Demsteader), А. Джердман (A. Gerdman), Г. Сандштрьом (G. Sandström), Х. Союдан (H. Soydan), С. Сунесона (S. Sunesson), В. Ф. Фрік (W.F. Frick), У. Холм (U. Holm) (Швеція).

Проте, не дивлячись на велику кількість науковців і досліджень, присвячених проблемі підготовці соціальних працівників, проблема визначення змісту й форм організації професійної підготовки фахівців соціальної сфери до роботи з мігрантами у Швеції не була предметом окремого дослідження.

Мета статті – визначення основного змісту підготовки соціальних працівників до роботи з мігрантами, характеристика форм і методів організації навчального процесу в університетах Швеції.

Методи дослідження. Для досягнення мети нами були використані такі теоретичні методи, як: системний аналіз, синтез, порівняння, узагальнення й систематизація філософської, педагогічної, психологічної наукової літератури.

Виклад основного матеріалу. Регулювання питань, пов’язаних із вищою професійною освітою соціальних працівників відбувається на основі нормативно-правових актів міжнародного й національного законодавства, зокрема Закону Швеції «Про вищу освіту», Постанови «Про вищу освіту», Національної рамки кваліфікацій (National Qualifications Framework (Nationell Kvalifikationsram)), а також відповідно до Лісабонської конвенції, Болонської декларації і Європейської кваліфікаційної рамки (QF-EHEA).

Професійна підготовка соціальних працівників здійснюється у вищих навчальних закладах, зокрема в університетських коледжах і університетах Швеції. Структура підготовки майбутніх соціальних працівників у Швеції визначається Національною колегією з питань соціальної роботи та громадського управління. (The National Board of Education for Social Work and Public Administration). Основним органом, що відповідає за зміст підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери у Швеції, є Північна асоціація шкіл соціальної роботи (Nordic Assosiation of Schools of Social Work, NASSW)/Nordiska Socialhögskolekommitteen, NSHK). Відповідно до рекомендацій організації, висвітлених у «Глобальних стандартах навчання і підготовки кадрів для соціальної роботи» (Global Standards for Social Work Education and Training, 2004 рік), усі навчальні програми та їх компоненти мають відповідати такими критеріям: визнання й розвиток національних особливостей організації навчання соціальних працівників; відповідність

цілям і місії навчання; чіткий план організації, реалізації та оцінювання конкретної галузі сфери дослідження; залучення досвіду користувачів і надавачів послуг у процес планування і організації навчальних програм [2].

Університети та школи соціальної роботи у Швеції мають високий ступінь автономії й незалежності, що проявляється у праві самостійної розробки і впровадження навчальних програм і навчальних планів відповідно до загальних цілей і стандартів фахової підготовки соціальних працівників, що визначаються Законом Швеції «Про вищу освіту» (Higher Education Act) [8], Положенням «Про вищу освіту» (The Higher Education Ordinance) [9], а також професійними вимогами, зазначених у міжнародному і національному соціальному та трудовому законодавстві. Однак, основною вимогою є погодження їх змісту з Північною асоціацією шкіл соціальної роботи.

Підготовка соціальних працівників здійснюється на основі навчальних програм трьох циклів навчання – першого (бакалаврський), другого (магістерський), третього (аспірантура), які складаються з навчальних курсів.

Відповідно до глави 6 «Курси і навчальні програми» Постанови «Про вищу освіту» (2006: 1053), обсяг курсу або навчальної програми обумовлюється кредитами. Навчання очної форми передбачає нормальний академічний рік у межах 40 тижнів, що відповідає 60 кредитам, де один тиждень навчання дорівнює 1,5 кредитів ECTS [9].

Кількість кредитів визначається окремо для кожного курсу, у залежності від необхідної тривалості дослідження для досягнення поставлених цілей. У свою чергу, курси поділяються на модулі і тривають від 5 до 30 тижнів. Кредитну систему Швеції можна порівняти з європейською системою перекладу й накопичення кредитів ECTS, що пояснюється входженням шведської системи освіти до Болонського процесу з 1999 року та поетапного процесу реформування вищої освіти, що остаточно завершився у 2007 році.

Курси і навчальні програми першого циклу. Всі навчальні програми першого циклу передбачають академічну кваліфікацію в галузі соціальної роботи з отриманням професійного ступеня та кваліфікації «Бакалавр наук у галузі соціальної роботи» (210 кредитів ECTS).

Програма розрахована на 7 семестрів навчання, з яких 6 семестрів (180 кредитів ECTS) складаються з курсів першого циклу, а 7й семестр – з курсів другого циклу навчання, що можуть бути перезараховані студенту, за умови, що він продовжуватиме навчання.

Навчальні програми і плани першого циклу базуються на предметній галузі соціальної роботи, що дає можливість студентам отримати знання про соціальні процеси та проблеми; соціальну наукову теорію і практичні заходи соціальної роботи; основи законодавства, що стосуються соціальної роботи, соціальної політики. Програми для соціальних працівників дають можливість

студентам оволодіти навичками, необхідними для вивчення та аналізу соціальних потреб і здійснення соціальної роботи, а також для продукування знань через проведення наукових досліджень. Оскільки студенти протягом навчання мають постійний зв'язок із соціальною роботою через проведення практичних досліджень, виробничої (польової) практики, запрошення на лекції професіоналів у галузі соціальної роботи. Знання та навички, що отримують студенти протягом навчання, є інтегрованими в навчальну програму і мають тенденцію до зміни протягом усього навчання.

Навчальні програми підготовки соціальних працівників першого циклу є стандартизованими й мають однакову структуру навчання, розподіл кредитів за провідними галузями діяльності, мету діяльності, а також кваліфікаційні вимоги до осіб, які претендують на отримання професійної кваліфікації «Бакалавр наук у галузі соціальної роботи». Різниця між ними прослідковується лише у специфічних вступних вимогах, а також змісті та наповненні навчальних програм.

Відповідно до проведеного нами аналізу навчальних програм Стокгольмського, Лундського і Карлштадського університетів, програми для бакалаврів мають спільну мету підготовки фахівців, що реалізується в їх здатності до повноцінної й самостійної діяльності в галузі соціального захисту осіб, груп та суспільства в цілому.

Зміст програми навчання першого циклу для соціальних працівників розрахований на підготовку студентів до здійснення соціальної роботи; виконання практичних заходів соціальної роботи в межах основ законодавства, що належать до соціальної роботи, соціальної політики та етичних питань, що пов'язані із соціальною роботою як професією. Провідними компонентами програми є також: практична підготовка майбутніх фахівців, що у процесі навчання дає можливість інтегрувати теоретичні, практичні знання та її основні цінності у професійній сфері соціальної роботи; підготовка до наукової діяльності і проведення досліджень.

Відповідно до здійсненого аналізу навчальних програм і планів, з'ясовано, що вони мають однакову структуру, що передбачає вивчення обов'язкових курсів у межах 1–4 семестрів (по 30 кредитів на кожен семестр), практичну (польову підготовку) у п'ятому семестрі (30 кредитів). Шостий семестр спрямований на підготовку студентів до написання незалежного дипломного проекту (15 кредитів ECTS) і, безпосередньо, його написання (15 кредитів ECTS). Відповідно до розділу 6 «Загальні принципи, що застосовуються до дослідження», глави 1 «Загальні положення» Закону Швеції «Про вищу освіту», теми можуть обиратися самостійно, залежно від сфери наукового і практичного інтересу студента [8].

Сьомий семестр відводиться на вивчення обов'язкових і факультативних курсів, кількість яких не може бути меншою ніж 15 кредитів ECTS. Факультативні курси можуть бути обрані студентом у залежності від

галузі спеціалізації, з переліку курсів, що викладаються у вищому навчальному закладі, де здійснюється навчання, або в інших університетах Швеції. Кількість кредитів, що відводяться на вивчення факультативних курсів на останньому семестрі, може бути розподілена на розсуд вищого навчального закладу, що здійснює підготовку.

Розподіл кредитів у межах змісту програми можна згрупувати таким чином: 165 кредитів ECTS – курси в галузі соціальної роботи (обов'язкові, факультативні); 30 кредитів ECTS – навчальна (польова) практика; 15 кредитів ECTS – дипломний незалежний проект.

Всі програми першого циклу розраховані на оволодіння студентами знання й розуміння того, що собою являють клас, етнічна приналежність, стать, вік, функціональні здібності, сексуальність, ґендерна ідентичність, релігія чи інші переконання, що впливають на рівні права, рівне ставлення і дискримінацію. Відповідно до цієї вимоги і розроблені навчальні плани, що включають у себе курси, які відображують загальний зміст програми.

Серед обов'язкових курсів, що пропонують вищі навчальні заклади, є лише ті, що повно відображають зміст майбутньої діяльності соціального працівника. Відповідно до проаналізованих положень навчальних планів Карлштадського, Лундського і Стокгольмського університетів і університетів у місті Умео визначено, що головними компонентами всіх навчальних програм для соціальних працівників є представлення соціальної роботи як професії, науки і навчальної діяльності в різних аспектах: законодавчому, особистісному, соціальному і професійному. Серед обов'язкових курсів важливого значення набуває наскрізна дисципліна «Особистісний та професійний розвиток», у межах якого студенти вчаться діяти на основі етичних принципів, задекларованих Етичним Кодексом для соціальних працівників Міжнародною Федерацією Соціальних працівників. Вивчення курсу спрямоване на розвиток професійної самоідентичності через рефлексію та формування професійної самосвідомості через саморозвиток і самовдосконалення.

Факультативні курси спрямовані на вивчення вузькоспеціалізованих проблем різних категорій клієнтів, зокрема мігрантів і опредметнення отриманих знань у певній галузі соціальної роботи. Дані курси вивчаються поза межами програми, але студенти повинні обрати щонайменше 2 курси на вибір для підвищення професійної кваліфікації.

Окрім обов'язкових і факультативних курсів, важливим компонентом усіх програм є написання незалежного дипломного проекту за обраною проблематикою. Незалежний дипломний проект є основною вимогою до присудження студенту наукового ступеня бакалавр наук у галузі соціальної роботи. Метою дипломного проекту є створення студентом незалежного дослідження, що характеризується науковим стилем написання та

інноваційною ідеєю, спрямованою на вирішення проблем конкретної соціальної групи або особи.

Тематика дипломних досліджень обирається студентом і його науковим керівником, виходячи із власних професійних інтересів. Зазвичай, основними проблемами дослідження шведських студентів є соціальний захист, соціальна робота з мігрантами і членами їх сімей, біженцями, маргіналізованими особами, безробітними тощо.

Одним із важливих компонентів навчальної програми є практична підготовка майбутніх соціальних працівників. Вона включена в навчальний план і заздалегідь запланована університетом через співпрацю з різними установами соціального призначення. Метою практичної підготовки є розвиток професійних якостей майбутніх фахівців соціальної роботи на основі особистісного ставлення до майбутньої діяльності. Протягом польової практики студенти отримують практичні знання та досвід у галузі соціальної роботи, що дозволяє інтегрувати практичні й теоретичні знання, удосконалювати навички застосування етичних принципів роботи в межах співпраці з клієнтами та професійними групами. Курс практичної підготовки дає можливість студентам розвивати професійну ідентичність, знання і культуру в галузі соціальної роботи.

Таким чином, аналіз навчальних програм і курсів першого циклу університетів Швеції, що пропонують вивчати соціальну роботу, дає змогу виявити, що акцент у них зроблено на підготовці до загальної практики з різними категоріями населення, зокрема мігрантами, у мультикультурному контексті. Аналіз літературних і документальних джерел показав, що мультикультурність у Швеції – це особлива форма інтегративної й асимілятивної ідеології держави спрямована на збереження та розвиток в окремо взятій країні і в світі в цілому культурних відмінностей [1]. Навчальні програми першого циклу дають змогу з’ясувати корені проблеми та шляхи вирішення, спрямовані на надання допомоги мігрантам, розвиток культурносензитивних послуг, організацію спільнот і пряме надання послуг інвалідам, сім’ям, що належать до категорії мігранти.

Курси й навчальні програми другого циклу. Навчальні програми другого циклу, що здійснюють підготовку соціальних працівників спрямовані на здобуття просунутого рівня в соціальній роботі. У межах магістерських програм навчання в галузі соціальної роботи спрямоване на проведення незалежних наукових досліджень та аналізу з метою поглиблення знань про соціальну роботу та соціальні проблеми на індивідуальному, груповому, суспільному, місцевому і глобальному рівнях.

В університетах Швеції за магістерськими програмами здійснюють підготовку випускників до діяльності в обраній спеціалізації. Відповідно до навчальних програм студенти обирають сферу професійних інтересів через вибір освітньої програми, провідна мета якої стосується бажаної сфери

спеціалізації й факультативних курсів, що передбачені факультетом (департаментом) соціальної роботи вищого навчального закладу, що здійснює підготовку.

Програми другого циклу, як і програми першого, можуть бути національними і міжнародними, упроваджені Шведськими вищими навчальними закладами або міжнародними освітніми програми, такими як Еразмус Мундус. Залежно від типу програми, навчання може здійснюватися шведською (у межах національних програм) і англійською (у межах міжнародних програм) мовами.

Станом на березень 2017 року у Швеції діють 9 програм підготовки соціальних працівників, з них 6 – національних, 3 – міжнародних. Сім навчальних програм освітньо-кваліфікаційного рівня «Магістр» готують соціальних працівників до роботи з різними категоріями населення в мультикультурному суспільстві, 2 програми – вузькоспеціалізовані й передбачають підготовку фахівців соціальної сфери до роботи з клієнтами різної етнічної приналежності й мігрантів різних категорій.

Усі навчальні програми магістерського рівня в межах підготовки соціальних працівників розраховані на 120 кредитів (два роки навчання). Однак, студенти мають можливість завершити навчання після одного року навчання. Професійні кваліфікації присуджуються на основі завершення ними програми навчання і мають стандартизовану назву, що прописана в Додатку 2 «Перелік кваліфікацій» Постанови «Про вищу освіту»: Магістр наук у галузі соціальної роботи (60 кредитів ECTS); Магістр наук у галузі соціальної роботи (120 кредитів ECTS) [8, 9].

Навчальні програми, що пропонуються шведськими вищими навчальними закладами на здобуття кваліфікації «Магістр наук у галузі соціальної роботи» є стандартизованими і мають однакову структуру навчання, розподіл кредитів за провідними галузями діяльності. Програма навчання магістрів спеціальності «соціальна робота» складається з обов’язкових (37, 5 кредитів) і факультативних (52, 5 кредитів) курсів, таких як практична підготовка або навчання закордоном. Частка факультативних курсів є більшою, що пояснюється необхідністю вибору сфери професійної спеціалізації, вибір якої здійснюється індивідуально, у процесі вивчення обов’язкових курсів.

Особливої уваги заслуговують міжнародні магістерські програми, засновані спільно з іншими університетами, у межах всесвітніх освітніх програм, метою яких є консолідація зусиль наукової та освітянської громадськості й урядів країн Європи для істотного підвищення конкурентоспроможності європейської системи науки і вищої освіти у світовому вимірі.

У Швеції існує дві міжнародні програми підготовки магістрів – це програми Стокгольмського університету «Соціальна політика і соціальна

робота» і Гетенбургського університету «Соціальна робота: спеціалізація сім'я і діти». Особливість даних програм полягає в тому, що підготовка фахівців здійснюється в межах 120 кредитів, без права завершити програму достроково (60 кредитів). Проте, дані програми спрямовані на підготовку соціальних працівників до роботи в міжнародному і мультикультурному контексті.

Цінним досвідом, на нашу думку, є магістерські програми, що здійснюють підготовку соціальних працівників безпосередньо до роботи з мігрантами. У Швеції функціонує 2 освітні програми другого рівня «Магістерська програма у галузі етнічних і міграційних досліджень» на базі Лінчепінгського університету (Linköpings Universitet, LiU) й університету Мальмо (Malmö Universitet).

Змістом програм є поглиблення знань, що стосуються питань етнічності й міграції, аналіз причин, наслідків і динаміки міжнародних відносин, вивчення основних стратегій втручання і допомоги мігрантам різних категорій на всіх рівнях державних і недержавних інституцій.

Структура магістерських програм, що мають спеціалізацію «Етнічність і міграція» відрізняється від освітніх програм спрямування «Соціальна робота». Вони мають більшу частину обов'язкових предметів, що пояснюється вузькою спеціалізацію й відсутністю можливості вибору конкретної категорії клієнтів соціальної роботи.

Програма навчання магістрів спеціальності «Етнічність і міграція» складається з обов'язкових (75/60) і факультативних (15/30 кредитів) курсів, з можливістю вибору академічного навчання з практичною складовою, чи стажування в іншому університеті Швеції або поза її межами. Зміст програм другого циклу «Етнічність і міграція» конкретизовано в навчальних планах Лінчепінгского університету й університету Мальмо та реалізується через вивчення таких обов'язкових дисциплін, як: історичні аспекти розвитку етнічності і міграції (7,5 кредитів); соціальний клас, трудова міграція і глобалізація (7,5 кредитів); методологія етнічних і міграційних досліджень (7,5 кредитів); міграція і політика надання притулку в Європейському союзі (7,5 кредитів); міграція, здоров'я і догляд (7,5 кредитів); інклюзія, громадянство і соціальне відчуження (7,5 кредитів) [3, 5].

Навчальні дисципліни спрямовані на вивчення широкого кола питань, пов'язаних із роботою соціального працівника в мультикультурному суспільстві з різними категоріями мігрантів. Особливу увагу розробники програм звертають на вивчення історичних і сучасних передумов і наслідків міграції, аналіз особливостей роботи фахівців з різними категоріями мігрантів, що належать до різних етносів, культури, соціального статусу, гендеру й сексуальної приналежності.

Окрім теоретичної підготовки, яка реалізується під час вивчення обов'язкових і факультативних курсів, польової практики, запланованої

навчальною програмою, спільним і важливим компонентом для всіх національних і міжнародних навчальних програм є написання незалежного дипломного проекту (магістерської роботи) в межах (15 або 30 кредитів, залежно від кваліфікації). Головна мета написання магістерської роботи – навчитися самостійно і критично планувати й організовувати передові дослідження в галузі соціальної роботи та прав людини. Для отримання ступеня магістра, студент має документально оформити та захистити власне дослідження на заключному семінарі.

Таким чином, професійна підготовка соціальних працівників у межах другого циклу навчання в університетах Швеції є комплексною із високою часткою варіативної і практичної складової, що пояснюється вузькою спрямованістю підготовки фахівців соціальної сфери до роботи з мігрантами. Заслуговує на увагу досвід організації практичної підготовки і міжнародних стажувань, що сприяють розширенню професійного світогляду й формують практико-орієнтовану спрямованість на вивчення позитивного досвіду різних країн і організацій з метою впровадження інновацій у сфері соціальної роботи з мігрантами.

Курси і навчальні програми третього циклу. Навчальні програми третього циклу спеціальності «соціальна робота», що пропонують шведські університети спрямовані на отримання студентами фундаментальних знань у галузі соціальної роботи й підготовку незалежних критичних дослідників, які на високому рівні володіють теоретичними знаннями, методологічними і практичними навиками для здійснення наукового дослідження в галузі соціальних наук.

Програми третього циклу передбачають навчання в межах 240 кредитів, що прирівнюється до чотирьох років навчання. Проте, існує можливість отримати проміжний ступінь по завершенню 120 кредитів (2 роки навчання) і за умови виконання вимог, зазначених у Постанові «Про вищу освіту» (2014:1096). Навчальні програми третього циклу університетів Швеції можуть присуджувати два ступеня загальної кваліфікації: Ліцензіат [Licentiatexamen] (120 кредитів ECTS); Доктор філософії (PhD) [Doktorsexamen] (240 кредитів ECTS) [8, 9].

Закон Швеції «Про вищу освіту» (2013:1117) і Постанова «Про вищу освіту» (2014:1096) суворо регламентують діяльність вищих навчальних закладів, що здійснюють підготовку на третьому циклі навчання, а також вимоги до вступників і випускників спеціальності «соціальна робота» [8, 9].

У Швеції підготовку соціальних працівників на третьому циклі здійснюють лише три університети – Лундський, Гетенбургський і Лінчепінгский університети. Це пояснюються високою складністю отримання акредитації та сертифікації навчальних програм, жорсткими вимогами до вищого навчального закладу, абітурієнтів і випускників.

Освітні наукові програми Лундського і Гетенбургського університетів передбачають підготовку дослідників у галузі соціальної роботи з фокусом на конкретну проблему. Навчальна програма Лінчепінгского університету спрямована на здобуття студентом навичок працювати та досліджувати проблеми, пов'язані з етнічністю та міграцією, що в контексті нашої наукової розвідки мають, на нашу думку, велику практичну цінність.

Навчальні програми третього циклу передбачають різну структуру навчання і розподіл кредитів у межах основних напрямів діяльності студента.

Навчання студентів проводиться на основі індивідуального плану, що розробляється на основі навчальної програми студентом-дослідником і керівником на початку навчання. Він переглядається один раз на рік. Навчальний план розробляється відповідно до структури навчання кожного студента.

Відповідно до вимог, на кожного студента-дослідника призначається два компетентних керівника, які по-перше повинні мати кваліфікацію лектора університету, де здійснюється навчання,керівника, а по-друге, володіти сертифікатом керівника.

Навчання на третьому циклі, відповідно до навчальних програм, складається з двох компонентів – вивчення обов'язкового блоку курсів і написання академічного тезису.

Аналіз навчальних програм дав змогу виявити, що структура підготовки студентів третього циклу спеціальності «соціальна робота» складається з вивчення спеціалізованих курсів та написання академічного тезису. Обов'язковий блок курсів кожен університет розробляє самостійно відповідно до основних міжнародних і національних вимог побудови навчальних програм і кваліфікаційної характеристики майбутнього соціального працівника. Курси третього циклу програми «Соціальна робота» мають включати два основні напрями: наукову теорію й методи дослідження, включаючи етику досліджень (якісні та кількісні методи включаються в методи дослідження); теорію соціальних і психологічних наук, що мають відношення до соціальної роботи.

Кожен вищий навчальний заклад, відповідно до покладених на нього повноважень, може самостійно встановлювати кількість кредитів для певної дисципліни. Головною вимогою є їх однакова сукупна кількість.

Цінним досвідом, на нашу думку, є навчальна програма третього циклу «Етнічність і міграція» Лінчепінгского університету, яка безпосередньо стосується підготовки дослідників-соціальних працівників, які цікавляться проблемами мультикультурного контексту і планують досліджувати різні аспекти соціальної політики, соціального захисту, соціальної роботи з представниками етнічних спільнот і різними категоріями мігрантів. Важливою умовою для аспірантів, які викладають в університетах і коледжах повинні

закінчити курси з педагогіки вищої освіти. Ці кредити можуть бути зараховані в межах курсів за вибором.

Навчальна програма Лінчепінгского університету складається з трьох блоків. До першого блоку відносяться курси обов'язкового циклу в межах 45 кредитів. Вони передбачають вивчення теоретичного аспекту проблем етнічності й міграції, а також основних методів дослідження обраної проблематики. Другий блок складається з факультативних курсів і курсів індивідуальної спеціалізації (для аспірантів, хто бажає отримати ступінь PhD), або лише з курсу індивідуальної спеціалізації (для аспірантів, хто бажає отримати ступінь «Ліцензіат»). Мета курсів полягає в конкретизації категорії мігрантів, проблеми яких бажає досліджувати майбутній науковець-практик у соціальній сфері [4].

На основі представлених результатів необхідно зауважити на тому, що основним компонентом кожної докторської програми є написання академічного тезису (кандидатської дисертації), що визнається головним результатом завершення програми навчання.

Відповідно до аналізу змісту навчальних планів, дисертація визначається як комплексне наукове дослідження, що може бути подане як: цілісна друкована продукція (монографія дисертації); певна сукупність наукових статей з анотаціями (збірник тез) [9].

Вищі навчальні заклади прописують у навчальних програмах додаткові компоненти, що мають вагу при захисті дисертації. Серед них необхідно виокремити: участь у семінарах з науково-дослідної діяльності кафедри або відділу, до якого прикріплені; участь у міжнародних конференціях; презентувати доповіді з теоретичних і методологічних питань власного проекту; систематичні звіти про виконану роботу.

Процес затвердження теми відбувається виключно виходячи із професійних уподобань студента і ступеня наукової зацікавленості в описі й рішення конкретної соціальної проблеми, за погодженням керівників.

Відповідно до представленого звіту Анни Нельсон, викладача факультету соціальної роботи Гетенбургського університету, провідними темами дослідження є: робота – сім'я/рівний баланс; гендерна рівність; імміграція; дитяча бідність – зростаючі розбіжності; освіта; діти: позиції, права і участь; сегрегація і виключення [6].

Аналіз літературних і документальних джерел показав, що підготовка соціальних працівників до роботи з мігрантами на третьому циклі навчання у Швеції є актуальним напрямом освіти в галузі соціальної роботи. Вона спрямована на формування в майбутнього фахівця соціальної сфери дослідницьких знань, умінь і навичок, які мають бути спрямовані на вирішення конкретних проблем, пов'язаних з міграцією і міграційними процесами. Актуальність підготовки фахівців до роботи з мігрантами зумовлена соціальною, міграційною, інтеграційною політикою Швеції, що

реалізовується в контексті інтеграційних і глобалізаційних процесів і спрямована на створення гармонійного мультикультурного суспільства, у якому є місце кожній особистості незалежно від культурної, гендерної, расової й етнічної приналежності.

Форми, методи навчання і система оцінювання знань. У навчальній практиці ефективно діє студентоцентроване навчання, творча взаємодія викладачів і студентів, що здійснюється під час виконання навчальних, творчих і дослідницьких завдань. Навчання відбувається в атмосфері гуманності, самостійності, активності, індивідуалізації, поєднанні групових і індивідуальних форм роботи. Особливістю шведської системи підготовки соціальних працівників до роботи з мігрантами є його практична спрямованість, що проявляється в оптимальному поєднанні теоретичних і практичних завдань, що знаходять своє відображення в розв'язанні життєвих проблемних ситуацій, складанні кейсів і планів роботи з різними категоріями мігрантів.

Дослідженням установлено, що у взаємодії зі змістом навчання реалізуються питання технологізації освіти, що зреалізовуються викладачами під час використання різноманітних форм навчання. Зазвичай, форми, що використовуються педагогічним складом під час підготовки соціальних працівників, спрямовані на стимулювання студентів до пошуку самостійної інформації. У залежності від типу інформації і цілей навчання, викладачі можуть використовувати: лекції; семінарські заняття; дистанційну роботу; групову робота; індивідуальну роботу. Під час навчання соціальних працівників широко застосовуються електронні засоби навчання й комунікації. До них можна віднести «мережеву модель» навчання, дистанційну освіту, що передбачає різні програми, курси, семінари і консультації в онлайн-режимі.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, у ході вивчення навчальних програм, планів курсів з підготовки соціальних працівників до роботи з мігрантами нами встановлено, що зміст і форми навчання загалом детермінуються тенденціями міжнародної й національної соціальної і міграційної політики та соціальної роботи, особливостями законодавчого регулювання освітніх, соціальних і міграційних процесів, активною співпрацею університетів з професійними організаціями, використанням передового світового досвіду в галузі соціальної роботи через міжнародний обмін студентів, викладачів і науковців. Проведений аналіз засвідчив, що зміст професійної підготовки соціальних працівників до роботи з мігрантами є поліаспектним і охоплює вивчення комплексу питань від соціальної політики до конкретних технологій соціальної роботи з конкретною проблемою мігранта, базуючись на історичному й сучасному досвіді Швеції а інших країн світу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Палаткина, Г. В. (2001). *Мультикультурное образование в полиэтническом пространстве*. Астрахань: Изд-во Астраханского гос. пед. ун-та (Palatkina, H. V. (2001). *Multicultural education in polyethnic space*. Astrakhan: Publishing house of Astrakhan state. ped. university)

2. *IASSW – AIETS. Global Standards for Social Work Education and Training*. Retrieved from: http://www.iassw-aiets.org/global-standards-for-social-work-education-and-training/

3. *Linköping University. Master's Program in Ethnicity and Migration*. Retrieved from: https://www.filfak.liu.se/utbildning/utbildningsplaner/utb-planer-from-h16/1.644783/EthnicandMigrationStudieseng.pdf

4. *Linköping University. Study Plan for Magister.* Retrieved from: https://www.isv.liu.se/remeso/phd/forskarutbildningarkiv/1.431287/KLARAllmnstudieplan_FUMigrationochetnicitet_eng_DnrLiU-2010-015762_eng.pdf

5. *Malmö University. Master Program 'International Migration and Ethnic Relations'*. Retrieved from: http://edu.mah.se/en/Program/SAIMA#Syllabus

6. Nelson, A. (2016). *Social Work and Social Work Education in Sweden.* University of Gothenburg. Retrieved from: https://www.ucm.es/data/cont/docs/440-2013-11-24-Social%20Work%20and%20Social%20Work%20Education%20in%20Sweden-Anna%20Nelson.pdf

7. Statistics Sweden: Official website. Retrieved from: http://www.scb.se/en_/

8. *Swedish Higher education Act. SFS No. 1992:1434*. (1992). Retrieved from: http://www.regeringen.se/content/I/e6/02/15/41/92fe8fff.pdf

9. *Swedish Higher Education Ordinance. SFS No. 1993: 100. Reprint: SFS 1998:1003*. (1993). Retrieved from: http://www.regeringen.se/content/I/e6/02/15/41/92fe8fff.pdf

10. The World Bank. (2016). *Migration and Remittances Factbook 2016*: Third Edition. Retrieved from: https://siteresources.worldbank.org/INTPROSPECTS/Resources/334934-1199807908806/4549025-1450455807487/Factbookpart1.pdf

РЕЗЮМЕ

Попова Анастасія. Содержание и формы организации подготовки социальных работников к работе с мигрантами в университетах Швеции.

Цель статьи – выявление особенностей содержания и характеристика форм организации подготовки социальных работников к работе с мигрантами в Швеции. На основе использования таких теоретических методов, как анализ, синтез, сравнение, обобщение и систематизация автором определено, что содержание подготовки социальных работников к работе с мигрантами определяется учебными программами и планами, которые составляются на основе международных и национальных требований к профессии социального работника. В статье автором установлено, что содержание подготовки социальных работников зависит от цикла обучения и требований, необходимых для присуждения квалификаций. Перспективой дальнейших исследований считаем выявление положительного опыта организации подготовки социальных работников в системе образования взрослых.

Ключевые слова: *профессиональная подготовка, содержание подготовки, формы подготовки, социальный работник, мигрант, подготовка социальных работников к работе с мигрантами.*

SUMMARY

Popova Anastasiia. Contents and forms of organization of social workers' training to work with migrants in the universities of Sweden.

The purpose of the article is to identify the features of the content and the characteristics of the forms of organization of social workers' training to work with migrants in Sweden. Based on the use of theoretical methods, such as analysis, synthesis, comparison, generalization and systematization, the author has found out the content of the social workers' training to work with migrants is based on curricula and plans and has determined by the trends of international and national social and migration policy and social work, the peculiarities of the legislative regulation of educational, social and migration processes, active cooperation of universities with professional organizations, using the advanced world experience in social work through the international exchange of students, teachers and researchers.

In the article the author has determined that content of social workers' training depends on the cycle of training and the qualifications requirements. The analysis has showed that content of the professional social workers' training to work with migrants is field-specific and covers the study of a complex of issues from social policy to specific technologies of social work with a particular migrant's problem, which are based on the historical and contemporary experience of Sweden and other countries of the world.

It is established that the special feature of the Swedish system of social workers' training to work with migrants is its practical orientation, which manifests itself in the optimal use of various forms and methods of training, which are aimed at combination of theoretical and reproduction of practical tasks. This form of work contributes to the development of students' skills, which are reflected in solving life problem situations, folding cases and plans for working with different categories of migrants.

The prospect of further research is the identification of positive experience in organizing the social workers' training in the context of the adult education system.

Key words: *professional training, content of training, forms of training, social worker, migrant, social workers' training to work with migrants.*

УДК 519.21:378.2

Тетяна Фурсенко
ДВНЗ «Київський національний економічний
університет імені Вадима Гатьмана»
ORCID ID 0000-0001-7192-8867
DOI 10.24139/2312-5993/2017.08/115-125

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ АКТУАРІЇВ: СТАНДАРТИ MAA ТА ДОСВІД КАНАДИ

Мета статті – аналіз постійного підвищення кваліфікації представників актуарної професії в Канаді з огляду на міжнародний стандарт, розроблений MAA. За допомогою методу компаративного аналізу в ході дослідження було встановлено, що, на відміну від представників більшості професій, діяльність актуаріїв з професійного розвитку є чітко структурованою та розглядається як необхідна умова здійснення професійної діяльності, реалізується відповідно до принципів практичної значущості, індивідуального підходу, гласності та системності. Практичне значення розвідки полягає в можливості використання прогресивних ідей міжнародного, зарубіжного досвіду для підтримання належного рівня професіоналізму вітчизняних актуаріїв.

***Ключові слова**: актуарії, освіта впродовж життя, неперервна освіта, постійний професійний розвиток, КІА, МАА, Кваліфікаційний стандарт, структурована та неструктурована діяльність.*

Постановка проблеми. В умовах XXI століття, що характеризується стрімким науково-технічним розвитком, змінними умовами соціально-економічного буття, одними з головних вимог для підтримання конкурентоспроможності фахівців на ринку праці є мобільність, гнучкість та здатність вирішувати значну кількість нових професійних задач. Відповідно, на сьогодні метою професійної освітньої підготовки є не стільки озброєння особи знаннями, уміннями та навичками на все життя, скільки формування здатності навчатися самостійно, виходячи з індивідуальних професійних потреб, упродовж всього періоду здійснення трудової діяльності. Не є винятком і професія актуарія.

У межах Міжнародної актуарної асоціації – провідної професійної організації, що розробляє, установлює та підтримує стандарти актуарної освіти та професії, існує вимога для її членів-місцевих професійних об'єднань запроваджувати так званий «Кодекс професійної етики», згідно з яким, актуарій забов`язаний здійснювати професійну діяльність лише за умови наявності належних знань та досвіду [3]. Ураховуючи той факт, що актуарна наука та коло практичних задач, що їх доводиться вирішувати актуаріям, постійно розширюються та розвиваються, єдиний шлях для представників цієї професії до підтримки належного рівня професіоналізму та збереження кваліфікації – це освіта впродовж життя.

Аналіз актуальних досліджень. Слід зазначити, що проблема постійного професійного розвитку актуаріїв ще не була предметом наукових досліджень у вітчизняній педагогічній літературі. Здебільшого, ця тема побічно згадувалась у працях зарубіжних спеціалістів-математиків, економістів та представників актуарної справи у їх фахових розвідках, зокрема Білом Осентоном (Bill Osenton) [5], Роджером Аленом (Roger Allen), Анджеліною Грехем (Angelina Graham) [1], Емілі Кеслер (Emily Kessler) [4]. Також джерельну базу нашого дослідження становлять нормативні документи: стандарти з постійного професійного розвитку, розроблені МАА та КІА [2; 3; 6; 7]. У всіх вищезазначених працях розгляд особливостей постійного підвищення кваліфікації актуаріїв здійснюється фрагментарно. Наша стаття присвячена комплексному дослідженню зазначеного питання з позиції компаративного аспекту: порівняння світових норм та аналізу досвіду КІА.

Мета статті – здійснити аналіз існуючих стандартів постійного професійного розвитку актуаріїв, розроблених МАА, та виявити особливості їх застосування в канадській практиці.

Методи дослідження. Основу дослідження складають аналіз та синтез педагогічних наукових знань, метод порівняльно-педагогічного аналізу, систематизація та узагальнення, класифікація форм і підходів.

Виклад основного матеріалу. Виходячи з незаперечної ролі постійного професійного розвитку для якісного надання актуарних послуг, МАА розробила «Керівництво з постійного підвищення кваліфікації» (Guidelines on Continuing Professional Development), що покликано сприяти реалізації зазначеної вище місії МАА, яка полягає у здійсненні підтримки належного рівня компетентності представників професії по всьому світу [3].

У Керівництві зазначається, що цей документ є своєрідним орієнтиром для окремих актуаріїв в аспекті того, як здійснювати постійний професійний розвиток, адже постійне підвищення кваліфікації виступає особистою відповідальністю кожного фахівця. Також ідеї, цілі та шляхи їх досягнення, представлені в Керівництві, можуть бути корисними для професійних організацій та слугувати основою для формулювання ними вимог до осіб, що претендують на вступ до професії, та є підґрунтям для вироблення схожих рекомендацій на локальному рівні. При цьому завдання МАА полягають у наданні підтримки своїм членам у впровадженні таких програм та здійсненні зворотного зв’язку з окремими актуаріями. Розглянемо ключові ідеї документу детальніше.

Так, згідно з Керівництвом, поняття «постійний професійний розвиток» розглядається як синонімічне до терміну «неперервна освіта» та тлумачиться як удосконалення знань, а також спеціальних, ділових і управлінських навичок та вмінь упродовж усього періоду здійснення професійної діяльності. Оскільки актуарії, у залежності від сфер застосування своїх умінь, та, перебуваючи на різних щаблях своєї кар’єри, матимуть потребу в розвиткові дуже відмінних ЗУН, подальше професійне вдосконалення є засобом оволодіння необхідним інструментарієм, що націлено як на розвиток особистості актуарія в цілому (вироблення важливих для ефективної професійної діяльності навичок, аж до організаційних аспектів, що включають навички розподілу часу, комунікативні здібності, самостійність мислення), так і на поглиблення вузькоспеціалізованих актуарних знань та вмінь. При цьому зрозумілим постає той факт, що початкова кваліфікаційна підготовка є лише основою для вступу до професії, тому необхідність подальшого планування та реалізації програм професійного самовдосконалення неминуче постає перед кожним представником цієї професії.

Документ подає огляд потенційних переваг, що відкриваються перед актуаріями, що стануть на шлях професійного самовдосконалення. Загалом, усі перелічені пункти стосуються формування, по-перше, обізнаності у змінах, що стосуються законодавства, стандартів фінансової звітності та актуарної діяльності та груп ризиків, із якими працюють ці

фахівці, по-друге, готовності працювати в нових сферах застосування актуарної науки і, по-третє, підтримання престижу професії з позиції забезпечення якості надання послуг та служіння інтересам суспільства.

Серед шляхів реалізації постійного професійного самовдосконалення зазначається низка принципів організації цієї діяльності. Так, сюди входять формування мети – кінцевого результату навчання, підпорядкування всіх видів діяльності зазначеній цілі, постійний самоконтроль успішності, зв'язок навчання з досвідом та сферою практичної роботи актуарія, взаємодія з іншими представниками професії.

Значна увага також приділяється формам організації роботи з професійного розвитку. Сюди належить як власне навчальна діяльність, що включає в себе структуровану роботу (курси, організовані роботодавцями, професійними об'єднаннями чи університетами, збори, семінари, колоквіуми та тренінги національного та міжнародного рівнів, заходи, організовані представниками інших професій, елементи навчання з застосуванням інформаційно-комунікативних технологій: інтернет-конференції, здобуття кваліфікації із суміжної галузі знань тошо), неструктуровану активність (участь у дискусійних інтернет-групах, індивідуальна робота з професійною літературою: професійні журнали, книги), а також здійснення науково-викладацької діяльності, складання професійних іспитів. Слід також сказати, що Керівництво зазначає мінімальний обсяг курсів, що їх проходить представник актуарної професії. Так, мінімальна річна тривалість підвищення кваліфікації у випадку з організованою активністю повинна бути не менше 15 годин [3].

Керівництво зазначає важливу роль професійних об'єднань у забезпечені постійного підвищення кваліфікації актуаріїв. З усього наведеного в документі легко зробити висновок, що завдання професійних об'єднань полягає в заохоченні/забов`язані своїх членів до професійного самовдосконалення, шляхом здійснення методичної підтримки. При цьому цей процес повинен бути організований в відповідно до принципів зв'язку навчання з практичними потребами та індивідуального підходу. Функції ж місцевих професійних об'єднань полягають у забезпечені програми заходів, різноманітних видів діяльності та наданні доступу до відповідної інформації. При цьому, це можуть бути заходи, організовані як МАА, так і регіональними об'єднаннями, серед яких згадується Груп Консультатив. У межах останньої часто проводяться літні курси професійного вдосконалення, семінари.

Змістовий аспект передбачає охоплення спеціалізованих дисциплін, менеджменту та професіоналізму. Керівництво також містить рекомендації щодо забезпечення міжнародної мобільності актуаріїв, згідно з якими, об'єднання-члени МАА повинні забезпечувати взаємне визнання моделей підвищення кваліфікації.

Специфіка здійснення обліку роботи актуаріїв над підвищенням кваліфікації являє собою чіткий перелік вимог щодо особливостей підтримання зворотнього зв'язку з представниками професії, що можна згрупувати наступним чином: поділ моніторингу навчальних досягнень на масовий та вибірковий, останній здійснюється по відношенню до, наприклад, вибірки актуаріїв, що займають керівні посади; необхідність упровадження централізованої системи обліку даних щодо результатів професійного самовдосконалення, що може бути здійснено через вебсайти професійних об'єднань; особлива увага до актуаріїв, що займають керівні посади: зазначається необхідність проходження підвищення кваліфікації перед призначенням, регулярне підтвердження відповідності займаній посаді в подальшому та створення наглядового органу для забезпечення якості цього процесу. Крім того, пропонується розглядати непроходження процедури підвищення кваліфікації як прояв порушення професійної етики, що може бути підставою для дисциплінарної відповідальності.

Як бачимо, Керівництво регламентує всі аспекти діяльності актуаріїв з постійного професійного розвитку, адже обумовлює форми, зміст, принципи його здійснення та моніторинг навчальних досягнень.

Говорячи про ***власне канадський досвід організації процесу постійного професійного розвитку***, варто зазначити, що основним регуляторним органом, що встановлює освітні вимоги до актуаріїв у Канаді, зокрема й у цьому аспекті, виступає Канадський інститут актуаріїв (CIA) – місцеве професійне об'єднання, повний член MAA. У Канаді відсутні будь-які державні механізми встановлення, регулювання та контролю за дотриманням кваліфікаційних стандартів – ці аспекти є відповідальністю CIA.

Слід наголосити, що вимоги до постійного підвищення кваліфікації існують у CIA з 1994 року. У 2004 Комітет з освіти впродовж життя (Committee on Continuing Education) висунув пропозицію щодо перегляду існуючих норм. Нова редакція кваліфікаційного стандарту з'явилась у січні 2006 року. У порівнянні з попередніми нормами, документ не збільшував мінімальну кількість годин за дворічний період, що її члени професійного об'єднання мають присвячувати підтриманню належного рівня професіоналізму. Це значення, як і в попередній редакції, становило 100. Проте вимоги доповнилися пунктом про розподіл годин за трьома тематичними напрямами: технічні, вузькоспеціалізовані навички (12 структурованих годин), професіоналізм (4 неструктуровані/структуровані години), бізнесові навички та навички управління (4 неструктуровані/ структуровані години). Перша група включала в себе вправляння в математиці, актуарій науці, праві, моделюванні, статистиці – все, що становить основу діяльності актуаріїв та є специфічним, у залежності від сфери роботи – та була націлена на оволодіння сучасними досягненнями та напрацюваннями в зазначених сферах. Друга тематична група охоплювала питання професіоналізму та стандартів

професійної етики і включала вивчення питань, пов'язаних із правилами професійної поведінки, змінами в постановах, розпорядженнях КІА тощо. Питання бізнесу та управління хоча і не є вузькоспеціалізованими навичками, властивими лише актуаріям, проте розцінювались як умова забезпечення продуктивності фахівців із актуарної справи та як такі, що дозволяють ефективно працювати в постійно змінюваному бізнес середовищі [2].

Як бачимо, форми організації навчальної діяльності поділялися, відповідно до Керівництва МАА, на структуровані та неструктуровані. Перші включають у себе тренінги, курси, заняття, що передбачають дискусію, підняття проблемних питань, конструктивну критику – такі форми роботи, де виражається більше однієї думки, точки зору. Сюди, для прикладу, входить участь у конгресах, зустрічах, конференціях; робота з матеріалами таких заходів. Неструктуровані ж форми включають самостійну роботу чи участь у заходах, де можливість дебатів, обговорення матеріалу відсутня: читання спеціалізованої літератури, здійснення досліджень, підготовка до презентації тощо.

Аналізуючи дійсний стандарт КІА (CIA CPD Qualification Standard), прийнятий 11 червня 2008 року [7], ми дійшли висновку, що на сьогодні досвід підвищення кваліфікації актуаріїв у Канаді загалом відповідає рекомендаціям МАА, проте присутня також і місцева специфіка. Так, зокрема, за діючими канадськими нормами, актуарії мають витрачати на професійне самовдосконалення за останні два календарні роки, як і за попередньою редакцією 2006 року, 100 годин, з яких 24 (за рекомендаціями МАА, як мінімум 30 годин) мають бути присвячені структурованим формам роботи, а 76 – неструктурованій роботі. При цьому в зазначені вище 24 години повинно також входити 12 годин, витрачених на розвиток спеціалізованих умінь та навичок і 4 години, присвячені структурованій чи неструктурованій діяльності з розвитку професіоналізму. При цьому, у порівнянні з редакцією 2006 року, виключені години на вдосконалення бізнес-навичок та навичок управління, оскільки більшість практикуючих актуаріїв розцінюють їх як другорядні та, за великим рахунком, непотрібні для успішного виконання актуарних обов'язків [5].

Як бачимо, канадські стандарти професійного самовдосконалення є меншими за стандарти МАА приблизно на 20 %. Можливою причиною такого неспівпадіння може бути пріоритет підпорядкування навчальної діяльності принципам особистої значущості та практичної спрямованості навчального процесу, що і має своїм наслідком збільшення годин на неструктуровану діяльність, адже неформальна складова може бути компонентом повсякденної діяльності кожного представника професії та сприяти врахуванню специфічних професійних потреб.

Слід також наголосити, що документ не передбачає збільшення нормативів годин для актуаріїв, що здійснюють професійну діяльність

відразу в декількох сферах. Проте варто мати на увазі, що кваліфікаційний стандарт подає лише мінімальні нормативи, які в зазначеному випадку доцільно буде збільшити.

Важливо також зазначити, що в Канаді процес постійного підвищення кваліфікації є підпорядкованим принципам самооцінки, індивідуалізму та самостійного ведення звітності, що відповідає стандартами МАА. Критеріями для вибору тієї чи іншої діяльності для актуаріїв є лише два фактори: значущість для особистого підвищення кваліфікації та відповідність сфері професійної діяльності. Актуарії особисто вирішують, чи тематичний напрям, зміст тренінгів, курсів, семінарів чи інших видів робіт є цінним для вдосконалення їх кваліфікації та самостійно здійснюють облік витрачених годин за типом та категоріями. Також КІА не розцінює відвідування заходів, організованих лише цим професійним об'єднанням як обов'язкове.

Моніторинг здійснюється лише за результатами постійного підвищення кваліфікації. Це компетенція Комітету з питань освіти на надання членства The Eligibility and Education Council (EEC), що здійснюється згідно з документом «Керівництво щодо моніторингу дотримання кваліфікаційних стандартів постійного професійного розвитку» [6], остання редакція якого здійснена 19 вересня, 2012 року. Мета зазначеного нормативного акту дублює мету професійного розвитку та полягає в забезпеченні формування належного рівня кваліфікації актуаріїв, що є абсолютною вимогою до осіб, які займаються актуарною діяльністю. Перший підрозділ присвячений критеріям подання звітності та зазначає, що всі члени КІА на початку календарного року мають подавати звіт про результати своєї роботи над підвищенням рівня професіоналізму. Виділяються чотири категорії фахівців з актуарної справи, звітна документація, зрозуміло, залежить від приналежності фахівця до однієї з них: актуарії, що протягом останнього року займали посади, які, за законом, вимагають наявності статусу FCIA, що є так званими reserved roles (відповідальний актуарій страхової компанії, актуарії, що здійснюють оцінку фінансового стану пенсійних планів), за умови, якщо повне членство у професійному об'єднанні було надане раніше, ніж два останніх роки – подають перелік видів виконаних робіт та їх документальне підтвердження; особи, що претендують та мають право на звільнення від проходження постійного підвищення кваліфікації – лише документальне підтвердження своєї правочинності; особи, що здійснюють підвищення кваліфікації згідно зі стандартами інших професійних об'єднанн-членів МАА, надають документальне підтвердження відповідності діяльності з постійного професійного розвитку вимогам альтернативного професійного об'єднання та перелік виконаних видів робіт; повні, асоціативні та афілійовані члени КІА, що набули цей статус протягом останніх двох років подають відповідне документальне підтвердження. Особи, які не підпадають під зазначений перелік, подають підтвердження, що не зайняті на роботах, що вимагають

статус FCIA, виконали вимоги кваліфікаційного мінімуму з підвищення кваліфікації та перелік здійснених видів робіт за останні 2 роки.

На сайті професійного об'єднання наявна відповідна секція, доступ до якої є обмеженим та надається лише членам КІА. Всі члени професійного об'єднання мають можливість заповнювати електронну форму з інформацією про результати своєї діяльності за рік. Такий формат значно полегшує збір інформації та її обробку, що дозволяє відповідальним підрозділам організації здійснювати моніторинг за діяльністю представників професії оперативно та ефективно. Наявна також опція подання документів у паперовому форматі.

Говорячи про особливості організації моніторингу результатів діяльності з підвищення кваліфікації та контролю за дотриманням вимог до професійного розвитку, якому присвячений другий розділ документу, перш за все, слід зазначити, що документ регламентує, що даний процес має здійснюватися в офіційному установленому порядку, що передбачає створення відповідної комісії в межах Комітету. При цьому критерії оцінювання відповідності та прийнятності діяльності з підвищення кваліфікації можна розділити на кількісну (години, що вимагаються) та якісну характеристики (відповідність та прийнятність для окремого члена КІА, виходячи з наявного кваліфікаційного рівня). Особлива увага при цьому приділяється актуаріям, що підпадають під першу, зазначену вищу категорію фахівців, що пов'язано з найвищим рівнем відповідальності та загальнодержавним значенням характеру виконуваною роботи. У цьому випадку передбачено також залучення допомоги Секретаріату.

Третій розділ розглядає невиконання плану кваліфікаційних вимог щодо підвищення рівня професійної кваліфікації, що являє собою неподання звітної документації КІА (якщо інше не передбачене установчими документами професійного об'єднання) та невідповідність стандартам. У випадку невиконання плану, Комітет чи комісія, створена в його межах, офіційно зв'язується з членом професійного об'єднання з метою урегулювання ситуації. Якщо вирішення проблеми в попередньому пункті не відбулося, порушника викликають до Комітету для офіційного розгляду справи.

У випадку невідповідності передбачається тимчасове позбавлення членства, після чого порушнику надається можливість доопрацювати свої прогалини та подати звіт, що відповідає встановленим нормам. Якщо останнє має місце, членство буде відновлено, у випадку ж відсутності коригувальних дій – позбавлення членства буде остаточним. Для його відновлення претендент має пройти низку кваліфікаційних процедур.

Четвертий розділ документу присвячений публічності отриманих у процесі контролю дотримання стандартів постійного професійного розвитку даних. Так, для широкого загалу доступною може бути інформація по окремим членам професійного об'єднання стосовно

звільнення від необхідності здійснення підвищення кваліфікації, успішного проходження чи невідповідності відповідним кваліфікаційним стандартам.

Члени КІА забов'язані зберігати звітну документацію про здійснення професійного вдосконалення як мінімум 5 років. КІА має право вимагати звіти за зазначений період. Такі вимоги були впровадженні й у стандарті 94-го, проте після результатів дослідження 2005 року, що показало, що більшість членів професійного об'єднання не ведуть облік своє діяльності з підвищення кваліфікації, вважається, що цей пункт заслуговує на окрему увагу [7].

КІА повністю реалізує рекомендації МАА в аспекті забезпечення методичної підтримки своїх членів. У відкритому доступі знаходиться інформація щодо найближчих заходів, що будуть корисними для вдосконалення кваліфікації, із зазначенням дати, місця та мови, на якій проводитимуться семінари (англійська чи французька).

Також, згідно з рекомендаціями МАА, КІА визнає прийнятним проходження підвищення кваліфікації поза межами Канади, що є закономірним наслідком слідування принципу індивідуальної професійної значущості будь-яких форм здійснення професійного самовдосконалення. Однак член місцевого професійного об'єднання повинен бути спроможним обґрунтувати своє рішення на вимогу КІА.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, можемо зробити висновок, що сприяння підвищенню кваліфікації є пріоритетним завданням КІА та розцінюється як необхідна умова підтвердження професіоналізму актуарія, а, отже, й отримання дозволу на здійснення професійної діяльності. Цікавим постає той факт, що самовдосконалення в межах професії носить не рекомендаційний характер, а є вимогою. Характеризуючи кваліфікаційні стандарти, можна чітко простежити домінувальну тенденцію – сприяння задоволенню індивідуальних потреб актуаріїв, що визначаються специфікою сфери роботи, через наявність гнучкості шляхів та форм реалізації зазначених нормативів. Дана риса притаманна не лише КІА, а й МАА, що є міжнародною організацію, що встановлює вимоги до професію по всьому світу.

Ураховуючи той факт, що актуарна освіта на теренах нашої держави перебуває на етапі становлення, серед перспективних напрямів дослідження можна зазначити розробку та особливості впровадження вимог щодо постійного професійного розвитку до майбутніх фахівців, що навчаються за спеціальністю «актуарна та фінансова математика» та осіб, що вже провадять професійну діяльність, пов'язану з актуарною справою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Allen, R., Graham, A. (2011). *SOA CPD Requirement and What It Means for CIA Members.* Retrieved from: http://www.naylornetwork.com/cia-nwl/articles/index-v3.asp?aid=134589&issueID=24042

2. *Continuing Professional Development Requirements*. Canadian Institute of Actuaries. Retrieved from: http://www.actuaries.ca/members/publications/2005/205109e.pdf

3. *Guidelines on Continuing Professional Development. International Actuarial Association*. Retrieved from: http://www.actuaries.org/ABOUT/Documents/CPD_Paper_EN.pdf

4. Kessler, E. (2010). SOA CPD requirements. *The Actuary magazine, 7,* 35–39

5. Osenton, Bill. *Continuing Education for Canadian Actuaries: A Progress Report*. Society of Actuaries. Retrieved from: https://www.soa.org/library/newsletters/pension-section-news/2007/september/psn-2007-09-osenton.aspx

6. *Policy on Monitoring Compliance with the Continuing Professional Development (CPD). Qualification Standard*. Canadian Institute of Actuaries. Retrieved from: http://www.cia-ica.ca/docs/default-source/2012/212080e.pdf

7. *Qualification Standard Requirements for Continuing Professional Development. Canadian Institute of Actuaries*. Retrieved from: http://www.cia-ica.ca/docs/default-source/2008/208055e.pdf?sfvrsn=

РЕЗЮМЕ

Фурсенко Татьяна. Образование на протяжении всей жизни как составляющая профессионального развития актуариев: стандарты МАА и опыт Канады.

Цель статьи – анализ постоянного повышения квалификации представителей актуарной профессии в Канаде, исходя из международного стандарта МАА. Используя метод компаративного анализа, в ходе исследования было установлено, что деятельность актуариев по профессиональному развитию четко структурирована и рассматривается как необходимое условие оказания профессиональных услуг, реализуется в соответствии с принципами практичности, индивидуального подхода, гласности и системности. Практическое значение исследования заключается в возможности использования прогрессивных идей международного, зарубежного опыта для поддержания надлежащего уровня профессионализма отечественных актуариев.

Ключевые слова: *актуарии, образование на протяжении жизни, непрерывное образование, постоянное профессиональное развитие, КИА, МАА, Квалификационный стандарт, структурированная и неструктурированная деятельность.*

SUMMARY

Fursenko Tetiana. Lifelong learning as an essential part of actuaries' professional development: the IAA standards and Canadian experience.

The aim of the research is to analyze continuing education requirements for Canadian actuaries in terms of the standards elaborated and set by The International Actuarial Association. The research methods are the analysis and synthesis of pedagogical knowledge and comparative approach. The research results consist in the following. Having analyzed the CIA qualification standard, we may conclude that it complies with the IAA Guidelines on Continuing Professional Development to a great extent. Lifelong learning addresses a wide range of skills that are necessary for actuaries to ensure competency in the areas where they perform professional services such as technical, management, business and communication skills. The main aim is to stay abreast of all developments in rapidly changing actuarial science and business environment. However, it is a personal obligation of an actuary to develop and adhere to a CPD program as each practitioner is free to choose what activity to devote time to depending on an area of expertise. The Qualification standard also prescribes how much CPD should be undertaken at a minimum for the period of two years, all activities are divided into structured and unstructured. Considering the role of the CIA as a CPD provider, we may reach a conclusion that apart from setting requirements for continuing professional development the functions of the professional body can be summarized as follows. It is focused on facilitating continuing education of actuaries by organizing and offering seminars, webcasts and meetings, suggesting resources that are useful for gauging knowledge and skills for requirements of job tasks and its core responsibility is

also monitoring whether its members conform to the existing CPD norms. The practical value of our research consists in the possibility to apply the best practices of CPD investigated and described in the paper to continuing learning of Ukrainian actuaries. Nowadays, Ukrainian specialists who major in actuarial science don't have any legislative framework or qualification standards covering CPD yet. However, taking into account the fact that the actuarial education is currently being established in Ukraine and the first specialists graduated from the corresponding master`s degree program in 2012, the need for elaborating guidelines on continuing professional development for actuaries will definitely arise, it's just a matter of time. Therefore, research regarding elaboration of Ukrainian qualification standards of CPD is a very topical issue and might be of interest for further investigation.

Key words: *actuaries, lifelong learning, continuing education, CPD, MAA, CIA, Qualification standard, structured and unstructured activity.*

РОЗДІЛ ІІІ. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

УДК 378.016:793.3

Діана Бермудес
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0001-8020-4721
DOI 10.24139/2312-5993/2017.08/126-136

ЗАПРОВАДЖЕННЯ СПЕЦКУРСУ «ОСНОВИ ХОРЕОГРАФІЇ» У ПРОЦЕС ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

На підставі аналізу оновленої навчальної програми «Фізична культура» для закладів загальної середньої освіти визначено, що вчитель фізичної культури сучасної школи повинен мати сформованість необхідних знань, умінь і навичок для реалізації варіативних модулів із елементами хореографії у процесі професійної діяльності. У цьому контексті розроблено спецкурс «Основи хореографії», що містить 45 години / 1,5 кредитів ECTS, з них: лекційних – 8 годин; практичних – 14 годин; консультацій – 2 години; на самостійну роботу студента відведено 21 година. Форма контролю – залік. Зміст спецкурсу об'єднує 3 тематичні розділи, містить завдання для практичних занять, самостійної роботи та орієнтовні тести для контролю студентів. Перспективним вважаємо запровадження навчальної дисципліни «Основи хореографії» в освітній процес майбутніх учителів фізичної культури.

Ключові слова: *фахова підготовка, майбутні вчителі фізичної культури, спецкурс, основи хореографії.*

Постановка проблеми. У Законі України про фізичну культуру і спорт (Р. ІІІ, ст. 26, ч. 1) визначено, що «фізична культура у сфері освіти має на меті забезпечити розвиток фізичного здоров'я учнів та студентів, комплексний підхід до формування розумових і фізичних здібностей особистості, удосконалення фізичної та психологічної підготовки до активного життя, професійної діяльності на принципах індивідуального підходу, пріоритету оздоровчої спрямованості, широкого використання різноманітних засобів та форм фізичного виховання і масового спорту, безперервності цього процесу протягом усього життя» [4].

Означена мета реалізується шляхом проведення обов'язкових занять із фізичної культури в дошкільних, загальноосвітніх, професійно-технічних та вищих навчальних закладах, які здійснюються відповідно до навчальних програм, затверджених у встановленому порядку (Р. ІІІ, ст. 26, ч. 4) [так само]. Стає очевидним, що втілення в життя законодавчих ініціатив потребує науково-методичного забезпечення, у тому числі й розробки та запровадження спецкурсів фахової підготовки майбутніх учителів фізичної культури відповідно до варіативної частини оновленої навчальної програми з фізичної культури для закладів загальної середньої освіти. Таким чином, актуальність розроблення спецкурсу «Основи хореографії»

зумовлена впровадженням у навчальні програми з фізичної культури варіативних модулів з елементами хореографії.

Аналіз актуальних досліджень. Питання специфіки загальних теоретико-методичних основ підготовки вчителів фізичної культури проаналізовано в дослідженнях Т. Дереки (2017), Л. Іванової (2013), Н. Степанченко (2017), Л. Сущенко (2003), О. Тимошенко (2008), Б. Шияна (1997) та інших.

Різні аспекти підготовки майбутніх учителів фізичної культури розглядаються у вітчизняних та зарубіжних наукових дослідженнях. Зокрема, це такі ключові питання як: якість професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури (І. Верхогляд, Н. Юрченко), формування педагогічних здібностей майбутніх учителів фізичної культури (В. Яловик, Б. Шиян), професійна підготовка майбутнього вчителя фізичного виховання на основі модульно-рейтингової технології навчання (А. Чорноштан), підготовка майбутнього вчителя фізичної культури в умовах профільного навчання (М. Батищева, О. Котова, Т. Ротерс), досягнення професійно-педагогічної майстерності майбутніх вчителів фізичної культури (І. Максимчук, В. Огульчанський), інформатизація технології навчання у процесі підготовки майбутнього учителя фізичної культури (О. Гуменна), шляхи оптимізації професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури (О. Тимошенко), професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури до роботи з учнями з відхиленнями у стані здоров'я (Л. Іванова), підготовка майбутнього вчителя фізичної культури до патріотичного виховання старшокласників (А. Леоненко).

Надзвичайну цінність також становлять наукові розвідки вітчизняних науковців, які досліджували системи фізичного виховання школярів за кордоном, де діють навчальні програми, що ґрунтуються на принципі варіативності (Р. Мушкета (2007), Є. Приступа (2008), В. Пасічник (2010), І. Турчик (2010), О. Шиян (2010) та інші).

Мету статті – обґрунтування та розробка спецкурсу «Основи хореографії» для фахової підготовки майбутніх учителів фізичної культури – конкретизовано в таких **завдання**х:

1. Обґрунтувати необхідність розробки спецкурсу «Основи хореографії» для фахової підготовки майбутніх учителів фізичної культури;
2. Розробити структуру спецкурсу «Основи хореографії»;
3. Розкрити зміст спецкурсу «Основи хореографії».

Методи дослідження. У роботі були використані теоретичні методи дослідження, що містили вивчення та аналіз програмних нормативно-правових документів, а також порівняння, узагальнення досвіду попередників.

Виклад основного матеріалу. Одним із ключових етапів проведення реформи в галузі фізичного виховання школярів була розробка та

впровадження концептуально нової навчальної програми з фізичної культури для учнів 1–4, 5–11 класів [5, 108–111].

Навчальна програма містить інваріантну та варіативну частини. Інваріантну частину програми складають теоретико-методична та загальна фізична підготовка. Варіативні модулі представлені різними видами спорту чи фізкультурної діяльності.

Умовами формування змістового наповнення навчального предмета «Фізична культура» є: наявність матеріально-технічної бази, регіональні спортивні традиції, кадрове забезпечення, з'ясування й урахування бажання учнів освоювати види спорту чи фізкультурної діяльності за пріоритетними варіативними модулями.

В оновлених програмах навчального предмета «Фізична культура» закладів загальної середньої освіти, затверджених рішенням Колегії МОН від 4 серпня 2016 року, передбачається залучення до уроків фізичної культури варіативних модулів із елементами хореографії («Хореографія», «Аеробіка», «Аквааеробіка») [3; 7].

Упровадження засобів хореографії в навчальні програми з фізичної культури в заклади загальної середньої освіти України не випадкове. Під хореографією розуміють усе те, що належить до мистецтва танцю: класичного, народного, історико-побутового, джазового, сучасного та інших. Можливості хореографії надзвичайні: танцювальні вправи ефективно впливають на опорно-руховий апарат дитини, зміцнюють поставу, сприяють гнучкості й координації рухів, активно розвивають емоційно-чуттєву і творчу сфери, а також виховують красу, пластичність і витонченість. Засоби хореографії на уроках фізичної культури залучають до мистецтва, виховують потребу в прекрасному, гармонійно розвивають учнів фізично [6].

Отже, зазначені якості сприяють формуванню ключових компетентностей учнів – соціальних (формування особистої культури учнів), мотиваційних (творчий підхід до застосування рухових дій у різних умовах), функціональних (розширення рухового досвіду з метою розвитку фізичних якостей і природних здібностей) і є основою побудови фундаменту духовності, взаємодії фізичного виховання з іншими видами виховання, у тому числі з естетичним вихованням.

З 2016/2017 навчального року в методичних рекомендаціях щодо викладання фізичної культури зазначено, що частина навчального навантаження з фізичної культури (до 1 години на тиждень) може використовуватися на вивчення окремих навчальних предметів, що забезпечують рухову активність учнів (хореографія і ритміка), за наявності відповідних умов, педагогічних кадрів та навчальних програм, які мають гриф Міністерства освіти і науки України [2].

Отже, на підставі аналізу оновленої навчальної програми «Фізична культура» для закладів загальної середньої освіти можна зробити

висновки про те, що вчитель фізичної культури сучасної школи повинен мати сформованість необхідних знань, умінь і навичок хореографічної підготовки, на високому рівні володіти показом елементів хореографії та музично-ритмічних рухів, що є вкрай важливими для реалізації варіативних модулів з елементами хореографії в процесі професійної діяльності.

Водночас, аналіз навчальних планів підготовки бакалаврів показав, що в освітній процес майбутніх учителів фізичної культури освоєння елементів хореографії впроваджено лише на І курсі навчання під час вивчення професійної дисципліни «Музично-ритмічне виховання», що є недостатнім для вищезазначеної підготовки.

У цьому контексті доречно говорити про підготовку майбутніх учителів фізичної культури до реалізації варіативних модулів з елементами хореографії та розроблення відповідного навчально-методичного забезпечення до означеного процесу.

Спецкурс «Основи хореографії» (табл. 1) містить 45 години / 1,5 кредитів ECTS, з них: лекційних – 8 годин; практичних – 14 годин; консультацій – 2 години; на самостійну роботу студента відведено 21 годину. Форма контролю – залік. Зміст спецкурсу об’єднує 3 тематичні розділи, містить завдання для практичних занять, самостійної роботи та орієнтовні тести для поточного контролю студентів.

Таблиця 1

Структура спецкурсу «Основи хореографії»

Назви розділів тем	Кількість годин				
	Денна форма				
	Усього	у тому числі			
		Лекції	Практ.	Конс.	Самост. робота
РОЗДІЛ І. Хореографія на уроках фізичної культури					
Тема 1. Музичне супроводження на уроках хореографії		2	2		2
Тема 2. Позиції класичного танцю			2		4
Тема 3. Екзерсис (вправи класичної хореографії) біля станка		2	2		4
Тема 4. Екзерсис на середині залу			2		2
РОЗДІЛ ІІ. Танцювальні елементи на уроках фізичної культури					
Тема 1. Підвідні і підготовчі вправи в опануванні танцювальними елементами			2		2
Тема 2. Елементи народних і бальних танців на уроках фізичної культури		2	2		4
РОЗДІЛ ІІІ. Танцювальні композиції					
Тема 1. Танцювальні композиції народних і бальних танців		2	2	2	3
Усього годин	45	8	14	2	21

Мета спецкурсу «Основи хореографії» – опанування студентами методики навчання елементам хореографії, танцювальним елементам; засвоєння вправ класичного танцю, танцювальних кроків та рухів народних і бальних танців; підготовка майбутнього вчителя фізичної культури до реалізації варіативних модулів із елементами хореографії у процесі професійної діяльності.

Завдання спецкурсу «Основи хореографії» – ознайомлення студентів із сутністю та змістом хореографічної підготовки та основними засадами реалізації варіативних модулів з елементами хореографії в системі середньої освіти.

У результаті вивчення спецкурсу студенти повинні **знати:**

- основи музичної грамоти;
- хореографічну термінологію вправ і вихідних позицій класичного танцю;
- форми організації та проведення уроку хореографії;
- структуру та зміст уроку фізичної культури з елементами хореографії;
- умови побудови уроку хореографії;
- основи техніки виконання хореографічних вправ та методику їх викладання;

уміти:

- прорахувати музичний уривок, визначати розмір, ритм, темп та інші складові змісту музичного твору;
- користуватися технічними засобами під час проведення уроків фізичної культури з елементами хореографії;
- добирати музичний супровід для проведення уроку фізичної культури з елементами хореографії відповідно до вікових особливостей і рухового досвіду учнів;
- застосовувати хореографічну термінологію на уроках фізичної культури з елементами хореографії;
- самостійно складати та проводити комплекси вправ з предметами та без предметів під музику із різних вихідних положень;
- виконувати вправи класичного танцю, танцювальні рухи;
- складати композицію з елементами народних, бальних і сучасних танців;
- самостійно проводити окремі частини структури уроку хореографії;
- самостійно проводити уроки хореографії.

Спецкурсом передбачено теоретичний виклад матеріалу, роботу студентів на практичних заняттях, самостійну роботу студентів.

1. Теоретичний (лекційний) виклад матеріалу за темами:

Тема 1. Хореографічна термінологія – 2 год.

1.1. Ключові терміни і поняття (визначення понять хореографічна термінологія, хореографічна позиція, постава, рівновага, виворотність, амплітуда, екзерсис біля опори, екзерсис на середині та інші).

1.2. Термінологія елементів екзерсису біля станка.

1.3. Термінологія екзерсису на середині залу.

Тема 2. Урок хореографії як форма занять фізичною культурою – 2 год.

1.1. Урок – це основна форма проведення навчальних занять із хореографії у школі (класифікація уроку хореографії: навчальний, тренувальний, контрольний, розминка, показовий).

1.2. Структура уроку хореографії (будова уроку хореографії: підготовча частина, основна частина, заключна частина).

1.3. Зміст уроку хореографії (зміст уроку хореографії включає рухи класичного, народного й сучасного танцю, пластичні рухи, вільні від канонів класичного танцю та інші).

1.4. Музичне супроводження на уроках хореографії.

Основа музичного мистецтва – мелодія (мелодійний малюнок; мелодійна вершина; кульмінація мелодійного малюнку; регістри; динаміка – сила звучання музики; динамічні відтінки). Структура змісту музичного твору (звік, тривалість звуку; ритм, ритмічний малюнок мелодії; музичний метр; музичний такт, затакт; темп музичного твору). Будова музичного періоду (такт, музична фраза, музичне речення, музичний період, музичний квадрат). Музичний розмір (дводольний – $\frac{2}{4}$ – полька, $\frac{4}{4}$ – марш; тридольний – $\frac{3}{4}$ – вальс). Стилі і жанри музики. Відповідність характеру музичного супроводження хореографічним вправам.

Тема 3. Методика опанування елементарними рухами класичного танцю – 2 год.

1.1. Послідовність навчання рухам класичного танцю.

1.2. Основні вимоги до виконання вправ класичного танцю.

Тема 4. Елементи народних і бальних танців на уроках фізичної культури – 2 год.

1.1. Вимоги до організації та методики навчання танцювальних вправ на уроці фізичної культури.

1.2. Послідовність застосування методичних прийомів у навчальному процесі.

У процесі вивчення студентами спецкурсу «Основи хореографії» важливим було:

– оволодіння хореографічно-виконавською культурою;

– поглиблення методичних основ фізичного виховання (пояснення й показ засобів варіативних модулів із елементами хореографії;

– застосовування нових знань у практичній діяльності;

– уміння добирати методи й засоби хореографії відповідно до варіативних модулів із елементами хореографії;

– реалізовувати засоби варіативних модулів із елементами хореографії в процесі професійної діяльності.

2. Робота студентів на практичних заняттях зі спецкурсу «Основи хореографії».

РОЗДІЛ 1. Хореографія на уроках фізичної культури.

Тема 1. Музичне супроводження на уроках хореографії.

Завдання: Опанувати добір музичного супроводу відповідно до хореографічних вправ для проведення уроку фізичної культури; вправи на зв'язок рухів зі змістом музики.

Тема 2. Позиції класичного танцю.

Завдання: Опанувати хореографічні позиції ніг; опанувати хореографічні позиції рук; вправи на засвоєння положення корпусу і голови в класичному танці.

Тема 3. Екзерсис (вправи класичної хореографії) біля станка.

Завдання: ознайомитися з методикою опанування елементарних рухів класичного танцю (демі пліє, гранд пліє, релеве на півпальці. батман тандю, батман тандю жете, гранд батман, ронд де жамб партер, сюр ле ку ае п'я, батман фрапе, пасе); вправи для розвитку координації.

Тема 4. Екзерсис на середині залу.

Завдання: ознайомитися з методикою опанування елементарних рухів класичного танцю (пор де бра); вправи для розвитку гнучкості і координації.

РОЗДІЛ 2. Танцювальні елементи на уроках фізичної культури.

Тема 1. Підвідні і підготовчі вправи в опануванні танцювальними елементами.

Завдання: опанувати техніку танцювальних кроків (м'який крок, високий крок, гострий крок, широкий крок, приставний крок, крок галопу, перемінний крок). Різновиди бігу: гострий, високий, широкий, перехресний біг, біг на носках, біг згинаючи ноги вперед, біг з прямими ногами, біг згинаючи ноги назад та ін.

Тема 2. Елементи народних і бальних танців на уроках фізичної культури.

Завдання 1: опанувати послідовність навчання танцювальних кроків. Крок польки. Крок польки з пересуванням вперед, назад, з поворотом. Послідовність навчання кроку польки: повторити перемінний крок; вивчити підскакування; поєднати підскакування з перемінним кроком; виконати крок польки в повільному темпі; виконати крок польки в потрібному темпі під музику. Крок вальсу. Крок вальсу з пересуванням вперед, назад, вбік. Вальсовий поворот. Послідовність навчання вальсового кроку: кроки на півпальцях по колу під рахунок «раз», «два», «три»; на рахунок «раз» крок вперед з напівприсідом і два кроки на півпальцях; крок вальсу вперед; біля опори вивчити перекатний крок;

запам’ятати схему кроків; виконати вальсовий крок вбік; виконати вальсовий крок із поворотом.

Завдання 2: Ознайомитись із танцювальними кроками: «Бігунець», «Голубець», «Вихилясник», каблучний крок, потрійне притупування, дрібний крок, російський перемінний крок, молдаванський рух, рухи білоруського танцю, стрибки з переступанням на місці, підскакування з пересуванням назад,

РОЗДІЛ 3. Танцювальні композиції.

Тема 1. Танцювальні композиції народних і бальних танців.

Завдання: Ознайомитись із танцювальними композиціями народних і бальних танців (Полька, «Фігурний вальс», «Гопак», «Казочок», «Калинка», «Білоруський танець», «Бульба», «Сиртакі»).

3. Самостійна робота студентів у процесі вивчення спецкурсу «Основи хореографії».

Завдання для самостійної роботи студентів.

1. Добір музичного супроводження на урок фізичної культури з використанням елементів хореографії.

2. Добір фонограм відповідно до змісту, жанру та характеру танцювальних кроків.

3. Засвоїти техніку виконання вихідних положень, позицій ніг, рук класичного танцю.

4. Засвоїти техніку елементарних рухів класичного танцю.

5. Засвоїти техніку підготовчих та підвідних танцювальних вправ.

6. Засвоїти техніку виконання елементів танцювальних кроків.

7. Скласти індивідуальні навчальні картки за темами: «Комплекс вправ, спрямований на формування та збереження правильної постави» (10–12 вправ), «Танцювальні елементи на уроках фізичної культури та в позаурочний час».

8. Демонстрація танцювальних елементів: перемінного, приставного, гострого та інших кроків, рухів руками, корпусом, головою.

9. Демонстрація рухливої гри з використанням танцювальних елементів.

10. Демонстрація танцювальної композиції.

11. Підготовка рефератів та доповідей-презентацій за темами: «Хореографія – засіб естетичного та духовного розвитку особистості школяра», «Вправи класичного танцю – засіб профілактики порушення постави в дітей шкільного віку», «Хореографія у спорті».

12. Опрацювати питання та підготувати відповіді на тестові завдання.

З метою підвищення рівня готовності майбутнього вчителя фізичної культури до реалізації варіативних модулів з елементами хореографії за рекомендаціями студентів та викладачів Навчально-наукового інституту фізичної культури Сумського державного педагогічного університету імені

А. С. Макаренка спецкурс «Основи хореографії» введено до навчального плану підготовки бакалаврів спеціальності 014 – Середня освіта, предметної спеціальності 014.11 – Фізична культура.

До програми спецкурсу «Основи хореографії» запропонований навчально-методичний посібник, що допомагає опанувати елементи хореографії, танцювальні елементи, засвоїти вправи класичного танцю, танцювальні кроки та рухи народних і бальних танців і впровадити їх у фізичне виховання учнів закладів загальної середньої освіти [1].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. На підставі аналізу оновленої навчальної програми «Фізична культура» для закладів загальної середньої освіти визначено, що вчитель фізичної культури сучасної школи повинен мати сформованість необхідних знань, умінь і навичок хореографічної підготовки, на високому рівні володіти показом елементів хореографії та музично-ритмічних рухів, що є вкрай важливими для реалізації варіативних модулів із елементами хореографії у процесі професійної діяльності. У цьому контексті необхідним є розроблення спецкурсу «Основи хореографії».

Запропонований спецкурс «Основи хореографії» містить 45 години / 1,5 кредитів ECTS, з них: лекційних – 8 годин; практичних – 14 годин; консультацій – 2 години; на самостійну роботу студента відведено 21 годину. Форма контролю – залік.

Зміст спецкурсу об’єднує 3 тематичні розділи, містить завдання для практичних занять, самостійної роботи та орієнтовні тести для поточного контролю студентів. Спецкурс «Основи хореографії» передбачає опанування студентами методикою навчання елементам хореографії, танцювальним елементам; засвоєння вправ класичного танцю, танцювальних кроків та рухів народних і бальних танців; підготовку майбутнього вчителя фізичної культури до реалізації варіативних модулів з елементами хореографії в процесі професійної діяльності.

Перспективним вважаємо запровадження навчальної дисципліни «Основи хореографії» в освітній процес майбутніх учителів фізичної культури.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бермудес, Д. В. (2017). *Основи хореографії: навчально-методичний посібник.* Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка (Bermudes, D. V. (2017). *The essentials of choreography: a teaching manual.* Sumy: Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko publishing house).

2. *Додаток до листа Міністерства освіти і науки України від 17.08.2016 р. № 1/9-437* (*Annex to the letter of the Ministry of Education and Science of Ukraine of 17.08.2016. No. 1 / 9-437*) (2016) Retrieved from: https://www.schoollife.org.ua/metodychni-rekomendatsiyi-shhodo-vykladannya-fizychnoyi-kultury-u-2016-2017-navchalnomu-rotsi.

3. Дятленка, С. М. (2001). Фізична культура в школі: 5–11 класи. Київ: Літера ЛТД (Diatlenka, S. M. (2001). Physical culture at school. 5–11 grades. Kyiv: Litera LTD).

4. *Закон України «Про фізичну культуру і спорт»* (*Law of Ukraine "On the physical culture and sport")* (1994). Retrieved from: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/3808-12/page2).

5. Кравченко, Н. (2012). Сучасна навчальна програма як складова забезпечення оптимальної рухової активності школярів середнього шкільного віку. *Молода спортивна наука України, 16, т. 2,* 108–111 (Kravchenko, N. (2012). Modern curriculum as a component of ensuring optimal motor activity of schoolchildren of secondary school age. *Young sports science of Ukraine, 16, Vol. 2,* 108–111).

6. Лєбєдєва, В. *Хореографія на уроках фізичної культури як засіб формування естетичної культури молодших школярів*. Режим доступу: http://www.stattionline.org.ua/pedagog/106/19055-xoreografiya-na-urokax-fizichno%D1%97-kulturi-yak-zasib-formuvannya-estetichno%D1%97-kulturi-molodshix-shkolyariv.html (Lebedeva, V. *Choreography at the lessons of physical culture as a means of forming the aesthetic culture of junior schoolchildren*. Retrieved from: http://www.stattionline.org.ua/pedagog/106/19055-xoreografiya-na-urokax-fizichno%D1%97-kulturi-yak-zasib-formuvannya-estetichno%D1%97-kulturi-molodshix-shkolyariv.html)

7. *Оновлення програм для базової загальної і середньої освіти*. Режим доступу: https://www.ed-era.com (*Updating of programs for basic general and secondary education*. Retrieved from:https://www.ed-era.com)

РЕЗЮМЕ

Бермудес Диана. Введение спецкурса «Основы хореографии» в процесс профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры.

На основании анализа обновленной учебной программы «Физическая культура» для заведений общего среднего образования определено, что учитель физической культуры современной школы должен иметь необходимые знания, умения и навыки для реализации вариативных модулей с элементами хореографии в процессе профессиональной деятельности. В этом контексте разработан спецкурс «Основы хореографии», содержащий 45 часов / 1,5 кредита ECTS, из них: лекционных – 8 часов; практических – 14 часов; консультаций – 2 часа; на самостоятельную работу студента отведён 21 час. Форма контроля – зачет. Содержание спецкурса объединяет 3 тематических раздела, содержит задания для практических занятий, самостоятельной работы и ориентировочные тесты для контроля студентов. Перспективным считаем введение учебной дисциплины «Основы хореографии» в образовательный процесс будущих учителей физической культуры.

Ключевые слов:. *профессиональная подготовка, будущие учителя физической культуры, спецкурс, основы хореографии.*

SUMMARY

Bermudes Diana. Introduction of the special course "The essentials of choreography" in the process of professional training of future physical education teachers.

The purpose of the article *– the substantiation and development of the special course "The essentials of choreography" for the professional training of the future physical education teachers is specified in the* ***following tasks****: 1) to substantiate the necessity of developing a special course "The essentials of choreography" for the professional training of the future physical education teachers; 2) to develop the structure of the special course "The essentials of choreography"; 3) to reveal the content of the special course "The essentials of choreography".*

Theoretical ***methods of research*** *having been used in the work included the study and analysis of program normative legal documents, as well as comparison, generalization of the experience of predecessors.*

Conclusions. *Based on the analysis of the updated educational program "Physical Culture" for general secondary education institution, it has been determined that the teacher of physical culture of the modern school should have the necessary knowledge, skills and abilities of choreographic training, and should have a high level of showing of choreography elements and musical-rhythmic movements that are extremely important for the implementation of variant modules with elements of choreography in the process of professional activity.*

In this context a special course "The essentials of choreography" containing 45 hours / 1.5 credits of ECTS is developed, of which: lectures – 8 hours; practical classes – 14 hours; consultations – 2 hours; for independent work of the student it is allocated 21 hours. The form of control is credit. The content of the special course combines 3 thematic sections, contains tasks for practical classes, independent work and reference tests for current and final student control. Special course "The essentials of choreography" implies mastering the methodology of choreography elements teaching, dance elements; mastering the exercises of classical dance, dance steps and movements of folk and ballroom dances; preparation of the future physical education teachers for the implementation of variant modules with elements of choreography in the process of professional activity. We consider the introduction of the educational discipline "The essentials of choreography" in the educational process of the future physical education teachers ***to be promising****.*

Key words: *professional training, future physical education teachers, special course, essentials of choreography.*

UDC 378.091.12:159.9]:502/59

Valentyna Bilyk
National pedagogical M. P. Dragomanov university
ORCID ID 0000-0002-6860-7728
DOI 10.24139/2312-5993/2017.08/136-147

MODERNIZATION OF SCIENCE PREPARATION OF THE FUTURE PSYCHOLOGISTS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS AS A SCIENTIFIC AND THEORETICAL PROBLEM

У статті розглядаються актуальні питання модернізації системи підготовки майбутніх психологів, які спонукали провести аналіз науково-теоретичних проблем природничо-наукової підготовки майбутніх психологів у вищих навчальних закладах. Автор зазначає, що в результаті системного аналізу наукової та науково-методичної літератури, бібліографічного аналізу праць класиків педагогіки, контент-аналізу нормативних документів у сфері вищої педагогічної освіти; систематизації; порівняння та узагальнення було встановлено, що науковці не дають чіткої характеристики науково-теоретичних проблем природничо-наукової підготовки майбутніх психологів у вищих навчальних закладах, тому подальші наукові дослідження будуть спрямовуватися на визначення й вирішення окресленого кола питань.

Ключові слова: *модернізація природничо-наукової підготовки, науково-теоретична проблема, майбутні психологи, вищий навчальний заклад.*

Introduction. Higher education, as O. Vorobiova notes, "is the driving force behind the economic and social development of society" [7, 238], therefore, the researcher emphasizes, "the task of increasing its international competitiveness is important for the nation" [7, 238]. Accepting this statement, we note that the reform of higher education in Ukraine is aimed at updating its

content, taking into account the priorities of the state policy defined in the National Doctrine on the Ukrainian Education Development in the 21st century (2001), among them: "personal orientation of education; formation of national and universal values; creation of equal opportunities for children and youth in obtaining quality education, constant updating of the content of education; development of a system of continuous education and education throughout life; formation of a healthy way of life through education; development of the Ukrainian-language educational environment; providing educational requests of national minorities; provision of economic and social guarantees for professional self-realization of pedagogical, scientific workers, increase of their social status; development of preschool, afterschool, general secondary education in rural areas; integration of education and science, development of pedagogical and psychological science; development and implementation of educational innovations, information technologies; creation of the industry of educational means; creation of educational services market; integration of Ukrainian education into European and world educational space" [15, 23].

Analysis of relevant research. Over the last decade, in the context of reform of the higher education in Ukraine, a problem of improving higher psychological education becomes relevant in modern theory and practice.

According to L. I. Kolomiiets, one of the priority directions of higher psychological education system modernization and development is "creation of conditions for the effective preparation of competitive specialists, ready to solve complex tasks of professional activity in various spheres of social practice and in conditions of instability of modern society" [11, 34].

According to M. D. Rabeson, one of the most important tasks of higher education system reforming in the field of psychology is to provide such educational conditions that will guarantee preparation of a young professional who is able to immediately start working and perform it in accordance with quality demands in current socio-economic situation, at subject, theoretical and practical levels [18, 94]. But, unfortunately, according to M. D. Rabeson, despite the awareness of the need for the future specialists' effective preparation the problem of psychology, theory and methods of professional education of the future psychologists in a new educational reality remains poorly developed. This leads, as M. Rabeson points out, to the use of mostly traditional teaching methods that are incapable to lead the process of the future psychologists' preparing to a successful completion, that is to form a mobile, competent and autonomous subject of professional activity, which, of course, does not satisfies the social order of society [18, 94]. As M. D. Rabeson emphasized, system of higher psychological education should be reoriented to the formation and development not just of a specialist who has mastered a set of knowledge and skills, but a real professional who is characterized by a special, "professional" consciousness capable of navigating the situation; a

professional capable of constant personal development, who tries to change not only his way of action, but also the way of thinking, going beyond the "own" specialty [18, 102]. For our study, these theses are very important.

Supposing this idea, L. P. Sushchenko emphasizes on changes in the paradigm of higher education, which, according to the scholar, "are related to a search for such pedagogical conditions and means that would ensure successful training of the future professionals ... to a high pace of life, market realities of work that are constantly changing" [21, 348]. The scolar notes that main accent in the future specialists preparation should be on "developing the capabilities of future professionals that will enable them to transform themselves in the modern world" [21, 348].

T. A. Shmonina notes that "the main task of modern education in the conditions of globalization, informatization, worsening of ecological situation in the world is preparation of highly skilled personnel with deep understanding of the nature of natural phenomena in their interconnection, mastering modern methods and technologies, the basis of which is a strategy for safe interaction between society and nature" [22, 8]. This task, according to the scientist, is entrusted to science preparation, and is realized in "the process of assimilating of students' natural science knowledge and ideas about scientific picture of the world, as well as skills set by the state standards in educational process of higher education institutions" [22, 8].

Nowadays the scientific work of many scholars devoted to a problem of scientific preparation (A. V. Antonets [1], L. K. Antropova, H. Ya. Dvurechenska, L. A. Kozlova, V. Yu. Kulikov, and E. D. Dinnytsy [2], H. Biletska [3, 4], O. Bordonska and S. E. Starostina [5], O. Yu. Borodina [6], A. R. Kamaleieva [9], A. B. Konobeiev [10], S. V. Matveieva [13], O. M. Ostankina [17], S. V. Sviridova [20], et al.).

However, we consider it necessary to note that scientific research did not adequately cover the issue of science preparation of the future psychologists in higher education institutions.

The urgency of the problem of modernization of the system of the future psychologists' preparation in higher education institutions has set the **aim of the article** – to conduct an analysis of scientific and theoretical problems of science preparation of the future psychologists in higher education institutions.

Research methods. To achieve the set goal, theoretical methods of research were used: systematic analysis of scientific and methodological literature, bibliographic analysis of works written by classics of pedagogy, content analysis of normative documents in the field of higher pedagogical education – in order to find out the state of development of the problem under study; systematization – with the purpose to reveal and theoretically ground scientific and theoretical problems of science preparation of future psychologists in higher education institutions; comparison and generalization.

Results and their discussion. As a result of analysis of previous studies, we have established that in the preparation of the future psychologists in higher educational institutions, the installation of formation of a fully developed, creative, capable to innovative activity, self-improvement and self-development individual becomes of paramount importance. According to L. K. Antropova, special significance in preparation of the future psychologists in higher educational establishments owns fundamental and science preparation.

Nowadays science preparation according to A. B. Konobeieva, cannot remain in a state of internal isolation and self-sufficiency, it should be closely linked with the processes of educational reforms [10, 112–113]. In the opinion of A. B. Konobeieva, the reorganization of science education, taking into account the main ideas of modernization of education (quality, efficiency and accessibility), suggests along with updating its contents and methodological basis, fruitful cooperation of teachers of natural sciences, humanities and pedagogical disciplines, the orientation of the educational process for the integral vocational training, the formation of the student's professional skills and abilities, knowledge of the main trends in the formation of natural sciences abroad and the use the most valuable world experience in realization of science preparation in Ukrainian higher education institutions [10, 112–113].

Supporting this idea, scientists (L. K. Antropova [2], N. Zvereva [8], A. R. Kamaleiev [9], S. V. Matveieva [13], S. V. Sviridova [20], et al.) point to the fact that in the present circumstances, there is a need to update not only the special sciences preparation (in which science is the subject of the future professional activity), but may even first of all be obliged to general science education (for humanities students), and we share their opinion.

A. R. Kamaleieva notes that the traditional, subject system of education, which until today is widely used in science-education, leads to the fact that knowledge, skills and abilities are acquired by subjects of study separately and discretely [9, 139]. The task of increasing the effectiveness of science education, according to A. R. Kamaleieva, is aimed at mastering the skills of the higher level of generalization, that is, the skills that are formed in the process of studying any disciplines of the cycle of science education, can be applied to other disciplines, in self-education and practice [9, 139].

In the opinion of N. Zvereva, science preparation contributes: 1) to the development of skills: to observe, analyze and explain observations; to separate essential facts from secondary ones; conduct an experiment (for example, statistical research), explain and document its results; to highlight the main thing in complex phenomena, without emphasizing the partial and analyzing and generalizing the material; to consider phenomena and processes in the interconnections and contradictions that predetermine development and reveal the essence of objects and phenomena; 2) formation of the ability: to realize the causal relationships; to creative activity; to intuitive prediction and application of

knowledge in new situations [8, 80–81]. Such scientific views are supported by H. Biletska, emphasizing that science education "contributes to the formation of the natural and scientific worldview, which is an integral part of universal culture, gives a person an idea of the world in which he/she lives, about his/her place and role in this world; ensures the formation of science competence; is a basis for assimilating disciplines of professional and practical training cycle and mastering future profession; affects formation of professional qualities of future specialist, level of his mobility, competitiveness and demand in the labor market; forms the concept of scientific methodology and logic of modern research, contributes to the formation of such personal qualities of the graduate, as creativity and critical thinking" [3, 63]. S. V. Sviridova, agrees with such a view, and notes that science education is a means that "provides development of abstract thinking, creative imagination, independence, cognitive abilities of a student, expansion of his intellectual capabilities, spatial representation, creative activity" [20, 64]. Identifying the role and place of science preparation in professional training of specialists, S. V. Sviridova indicates that "the proper mastering of science cycle disciplines contributes to: formation of awareness of importance of science for the future professional activities; enhancement of interdisciplinary connections of natural science and professional training; more harmonious adaptation of the future specialists to social, economic, technological and natural factors of life; creation of conditions for development of professional qualities of the personality; successful implementation of lifelong learning; increasing professional mobility of specialists" [20, 65]. We share this view of the scientist. In our opinion, S. V. Sviridova's statement that "the inadequate attitude toward the acquisition of science leads to a false idea that in the process of solving professional problems only approximate considerations, inferior logical conclusions can be applied" is fair [20, 64]. Therefore, according to S. V. Sviridova, "one of the priority tasks that teachers face is to achieve that every student during the study of natural sciences clearly understands significance and the necessity to master content of educational material, that is, it is necessary to create a motivational basis for educational and cognitive activity of the future specialist" [20, 62]. As S. V. Sviridova emphasizes, an effective means for this purpose is "realization of interdisciplinary connections in the process of science preparation that help students to understand causal relationships between individual knowledge, to generalize lessons learned and newly acquired knowledge" [20, 62].

A. V. Antonets argues that "natural science training affects: formation of predictive skills of the future professionals, since it promotes the development of heuristic-search thinking; formation of skills to carry out an experiment, to explain and formalize its results, to build theoretical models; mastering of the general ideas and principles of science; awareness of the methods of scientific knowledge; formation of the ability to consider phenomena and processes in relationship,

formation of the ability to understand causal relationships; development of reflexive thinking, creative activity, ability to intuitive thinking" [1, 82].

In the process of transforming the content, methods and forms of science education of students, it is important to resolve the contradictions that, according to S. V. Matveieva, arise between: growing demands of the sphere of work for specialists with skills of systemic natural and scientific thinking, which are formed on the basis of natural sciences view, and an increase in the imbalance of natural and humanitarian knowledge in the educational sphere, which acts as a negative factor in the formation of the natural-scientific view; the growing need for self-realization and self-development in the sphere of formation of professionally important qualities, which are provided by natural sciences, skills and natural science view and a decrease in the motivation of educational activity and interest in students in the disciplines of science block; the need to increase the quality of natural sciences training and adapt it to the real conditions of higher education institutions and reduce the initial level of knowledge of natural sciences among students and lack of elaboration of objective methods for determining the levels of preparation; increasing requirements to the level of professionally important qualities that are based on science view, and lack of development of technologies for the organization of activities, means, methods and forms of learning, contributing to the formation of science view as the basis for the formation of professionally important qualities in terms of variation of curricula for different specialties [13, 8].

Summarizing the results of modern studies on science preparation, L. O. Bordonska and S. E. Starostina indicate that its modernization should be among the priority tasks of the development of higher educational system [5, 6]. Updating science preparation is a complex process that requires its consideration in several perspectives (effective, motivational and methodological) and in the unity of all its directions (content, technologies, normative-legal, qualification and logistical support) [5, 6].

According to O. Y. Borodina, the vast majority of students have a rather low motivation to study sciences, since they do not consider these disciplines to be significant for professional activity, and it is difficult to imagine how knowledge and skills obtained during their study can be effectively applied at the organization of future work [6, 45]. According to O. Yu. Borodina, in order to ensure the effective acquisition of basic knowledge of science by students, as well as the inclusion of this knowledge in the schemes and means of professional activity of a practical psychologist, it is essential to view disciplines that provide science preparation of students-psychologists as theoretical base for the study of general (psychological) disciplines, and to build science preparation on the basis of holistic and context-based approaches in the relationship [6, 45].

Without denying the significance of such a conclusion, S. V. Sviridova does not support the position of too dense filling of science disciplines with

professionally meaningful content, since it “can deprive them of their independent value, that is, to provide fundamental disciplines of more servicing function” [20, 63].

According to H. Biletska, the quality of science preparation depends on “updating of the content of science preparation, its focus on formation the science competence; introduction of teaching technologies using informational educational environments, that provide broad access to educational resources, provide opportunities for self-education; the availability of educational and methodological support for the formation and assessment of science competence formation; the ability of the teacher to create conditions for manifestation of autonomy, initiative and creativity of students; failure to represent a teacher as a bearer of the final knowledge; formation of equal partnerships between students and teachers» [4, 18].

To create conditions for successful science preparation of the future specialists, A. O. Medolazov argues, that it is necessary to bring the content and structure of educational disciplines into a unified system, as the interrelations of natural sciences are determined by the presence of a general subject field, and the educational process is a pedagogical projection of science into learning process, which presents foundations of the corresponding sciences [14, 4].

In the studies of O. M. Ostankina there was distinguished a main group of difficulties that arise in the process of science preparation of the students-psychologists [17, 7]. To these difficulties, the scholar refers to the difficulties of learning (difficulties in perception, understanding, memorization, reproduction, application) and motivational difficulties (lack of desire to study discipline) and the main factors that influence the emergence of difficulties in the process of studying individual disciplines of science and education [17, 7]. These difficulties O. M. Ostankina divides into: objective external factors (content of discipline, learning environment, organization of educational activities and teaching methods) and subjective internal factors (educational motivation – interest and relation to the content of discipline, awareness of the significance of discipline for the future professional activity; psychological peculiarities of the student’s personality – peculiarities of the intellectual sphere, individual-typological peculiarities of the individual) [17, 7]. According to the scientist, one of the ways to solve the above mentioned problems may be to optimize the methodology for the implementation of science preparation of the future psychologists on the basis of an individual, differentiated approach using modern methods of activating the cognitive interest of students [17, 9].

Scientists O. P. Kulik, T. A. Shmonina and S. V. Solonska among the elements of modern science teaching technologies singled out “development, creation and implementation means of study in educational process that contribute not only to transformation of educational information in students’ knowledge and skills, but also the intensification of educational process” [12,

152]. The use of digital educational resources, according to scientists, “allows improving the efficiency and improve the quality of science preparation ... and to bring it to a qualitatively new level” [12, 152].

Taking into account current state of science preparation of practical psychologists in higher education institutions and in order to qualitatively reform it, we agree with L. K. Antropova, about the need to pay attention to the fact that students of psychological faculties do not have special medical and biological education and corresponding “mood”, sometimes they are psychologically “not ready” to study these sciences with its special terminology and complex neurophysiologic processes [2]. Therefore, in the opinion of the scientist, creation of conditions for maximum visibility and illustrative nature of science preparation with the wide use for this purpose of various biological objects, including illustrative virtual physiology programs, and so on, will allow the qualitative solution of the problems of its modernization [2]. We share this view of the researcher.

Yu. K. Nimirovska and S. V. Lichahina, studying the problems of the future psychologists’ preparation in higher education institutions, emphasize the fact that in modern system of higher education the questions of the need for “non-clinical” preparation of students (future psychologists) to fill the educational plans for disciplines of the so-called “nonprofessional plan” and questions the importance of knowledge of anatomy of the central nervous system and higher nervous activity for the future psychologists [16, 103]. At the same time, according to scientists, higher education institutions appealing to the requirements of state standards, require graduates to demonstrate “solid” psychological knowledge of psychological processes and phenomena, speaking of professionally trained specialists of universal psychological orientation [16, 103]. Y. K. Nimirovska and S. V. Lichahina emphasize that science preparation of the future psychologists cannot be subjected to sequestration in order to satisfy some demanded (“here and now”) synthesized knowledge; it should become the key to the successful formation of professional analytical thinking of the competent psychologist who understands and internally perceives himself as part of a professional community, speaks in the language of professional, who has the same categorical content, knowledge [16, 104].

According to O. H. Romanovskyi, an important task of the future psychologists’ science preparation is “formation of integrative thinking among students, understanding of the integrity of world perception, understanding their role in society” [19, 42–44]. In the process of its implementation, according to the scientist, “students will not only acquire knowledge, but also form skills that will be used in further professional activities” [19, 42–44]. For this study, this thesis is quite appropriate.

Conclusions. Consequently, analysis of research on scientific and theoretical problems of sciences preparation of future psychologists in higher

educational establishments has shown that scientists emphasize the need to modernize scientific preparation of the future psychologists in higher education institutions, in particular, updating its content and methodological basis, fruitful cooperation of teachers of natural sciences, humanities and pedagogical disciplines, orientation of the educational process to integrated vocational training, use of world experience of science education in vocational training in domestic higher education institutions, do not give a clear characterization of scientific and theoretical problems of science education of the future psychologists in higher education institutions.

Prospects of further research are to determine and solve scientific and theoretical problems of sciences preparation of the future psychologists in higher education institutions.

REFERENCES

1. Антонець, А. В. (2008). Роль дисциплін природничо-наукового циклу в процесі формування прогностичних умінь майбутніх менеджерів в аграрних ВНЗ. *Didactics of mathematics: Problems and Investigations, 30,* 79–82. (Antonets, A. B. (2008). The role of natural sciences cycle disciplines in the process of forming the predictive skills of the future managers in agrarian universities. *Didactics of mathematics: Problems and Investigations, 30,* 79–82).

2. Антропова, Л. К., Двуреченская, Г. Я., Козлова, Л. А., Куликов, В. Ю., Динниц, Е. Д. (2010). Особенности преподавания медико-биологических дисциплин в подготовке психологов. *Медицина и образование в Сибири, 3*. Режим доступа: http://www.ngmu.ru/cozo/mos/article/text_full.php?id=430 (Antropova, L. K., Dvurechenskaia, H. Ya., Kozlova, L. A., Kulikov, V. Yu., Dinnits, E. D. (2010). Features of teaching medical and biological disciplines in the training of psychologists. *Medicine and Education in Siberia, 3*. Retrieved from: http://www.ngmu.ru/cozo/mos/article/text_full.php?id=430).

3. Білецька, Г. (2014). Природничо-наукова підготовка майбутніх екологів: сутність та стан проблеми у педагогічних дослідженнях. *Вища освіта України, 1,* 60–65 (Biletska, H. (2014). Scientific preparation of the future ecologists: the essence and state of the problem in pedagogical research. *Higher education of Ukraine, 1,* 60–65).

4. Білецька, Г. (2014). Педагогічні умови формування природничо-наукової компетентності майбутніх екологів. *Педагогічний дискурс, 17,* 15–19 (Biletska, H. (2014). Pedagogical conditions of forming science competence of the future ecologists. *Pedagogical discourse, 17,* 15–19).

5. Бордонская, Л. А., Старостина, С. Е. (2011). Естественно-научное образование студентов гуманитарных направлений подготовки: концептуальные положения и методические основы. *Учёные записки ЗабГУ. Серия: Педагогика и психология, 5,* 5–14 (Bordonska, L. A., Starostina, S. E. (2011). Science education of students from humanitarian areas: conceptual and methodological foundations. *Scholarly notes of ZabSU. Series: Pedagogy and Psychology, 5,* 5–14).

6. Бородина, О. Ю. (2006). *Методическая система биологической подготовки практических психологов образования* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02, 13.00.08). Москва (Borodina, O. Yu. (2006). *Methodological system of biological preparation of practical psychologists of education* (PhD thesis). Moscow).

7. Воробйова, О. (2017). Міжнародний досвід підготовки експертів у сфері забезпечення якості вищої освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 4 (68),* 236–249 (Vorobiova, O. (2017). International experience of external

experts training in quality assurance. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative thechnologies, 4 (68),* 236–249.

8. Зверева, Н. М. (1989). *Формирование естественнонаучного мышления школьников в процессе обучения физике* (дисс. … д-ра пед. наук: 13.00.08). Горький (Zvereva, N. M. (1989). *Formation of the science thinking of schoolchildren in the process of teaching physics* (DSc thesis). Gorkiy).

9. Камалеева, А. Р. (2012). Концепция формирования самообразовательных умений, навыков и основных естественно-научных компетенций учащейся молодежи в процессе непрерывного естественно-научного образования. *Вестник ТГПУ, 2,* 139–146 (Kamaleiev, A. R. (2012). The concept of formation of self-educational skills and basic science competences of students in the process of continuous science education. *Bulletin of TGPU, 2,* 139–146).

10. Конобеева, А. Б. (2009). Естественнонаучная подготовка студентов в Мичуринском государственном педагогическом институте. *Вопросы современной науки и практики. Университет им. В. И. Вернадского. ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный технический университет», 11 (25),* 112–115 (Konobeieva, A. B. (2009). Science preparation of students at the Michurin State Pedagogical Institute. *Questions of modern science and practice. University of V. I. Vernadsky. FGBOU VO "Tambov State Technical University", 11 (25),* 112–115).

11. Коломієць, Л. І. (2016). Теоретико-методичні засади забезпечення ефективності професійної підготовки майбутніх психологів у вищих навчальних закладах. *Наукові записки: Збірник матеріалів наук.-практ. конфер. викладачів і студентів ІППМ. Серія «Психологія», 7,* 34–37. Вінниця: ВДПУ (Kolomiiets, L. I. (2016). Theoretical and methodological principles of ensuring the effective training of the future psychologists in higher education institutions. *Scientific notes: Collection of materials of scientific-practictical conference of teachers and students of the IPPM. Series "Psychology", 7,* 34–37. Vinnytsia: VDPU).

12. Кулик, О. П., Шмоніна, Т. А., Солонська, С. В. (2010). Роль і місце цифрових освітніх ресурсів у процесі підготовки іноземних громадян до вступу у ВНЗ України. *Тезисы докладов Первой Международной научно-методической конференции «Язык и специальность: актуальные проблемы обучения иностранцев в высшем учебном заведении»,* 151–152. Харьков: ХНУРЕ (Kulyk, O. P., Shmonina, T. A, Solonska, S. V. (2010). The role of the digital resources in the process of preparing foreign citizens for the entry in Ukraine's higher educational establishments. *Abstracts of the first international scientific and methodological conference "Language and specialty: actual problems of teaching foreigners in a higher educational establishment",* 151–152. Kharkiv: KHNURE).

13. Матвеева, С. В. (2008). *Естественнонаучная подготовка студентов гуманитарных вузов в соответствии с запросами сферы труда* (дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08). Москва (Matveieva, S. V. (2008). *Science preparation of students of humanitarian universities in accordance with the demands of the sphere of labor* (PhD thesis). Moscow).

14. Медолазов, А. А. (2007). Межпредметная координация в преподавании математики и естественных дисциплин на подготовительном факультете для иностранных граждан. *Психолого-педагогические и лингвометодические аспекты обучения в ВУЗе: сб. науч. статей,* 379–381. Харьков: ХНАДУ (Medolazov, A. A. (2007). Intersubject coordination in teaching mathematics and natural sciences at the preparatory faculty for foreign citizens. *Psychological-pedagogical and linguomethodological aspects of education in higher school: a collection of scientific articles,* 379–381. Kharkiv: KHNASU).

15. Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті (2001). *Освіта України, 1,* 22–25 (The National Doctrine of the Development of Education in the 21st Century. (2001). *Education of Ukraine, 1,* 22–25).

16. Нимировская, Ю. К., Лычагина, С. В. (2017). К вопросу о необходимости изучения дисциплин клинико-психологического цикла курсантами психологических факультетов. *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук, 7,* 103–104. Москва (Nimirovskaia, Yu. K., Lychahina, S. V. (2017). On the need to study the disciplines of the clinical and psychological cycle by cadets of psychological faculties. *Actual problems of the humanities and natural sciences, 7,* 103–104. Moscow).

17. Останкина, Е. Н. (2007). Психологические особенности возникновения трудностей в процессе изучения естественнобиологических дисциплин студентами-психологами. *Вестник НовГУ, 40,* 6–9 (Ostankina, E. N. (2007). Psychological features of difficulties emergence in the study of natural biological disciplines by psychology students. *Bulletin of NovSU, 40,* 6–9).

18. Рабесон, М. Д. (2010). Профессиональная подготовка психологов в системе высшего образования: проблемы и перспективы. *Вестник МГЛУ, 586,* 93–104 (Rabeson, M. D. (2010). Professional training of psychologists in the system of higher education: problems and prospects. *Bulletin of MSLU, 586,* 93–104).

19. Романовський, О. Г., Пономарьов, О. С. (Ред.) (2011). *Формування психологічної готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності*. Х.: Видавець Савчук О. О.; НТУ «ХПІ» (Romanovskyi, O. H., Ponomarev, O. S. (Ed.) (2011). *Formation of psychological readiness of the future specialists for professional activity*. Kh.: Publisher Savchuk, A. O.; NTU "KhPI").

20. Свиридова, С. В. (2011). Роль природничо-наукових дисциплін у процесі професійної підготовки фахівців сфери туризму. *Вісник Луганського національного Університету ім. Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки. Частина І, 14 (225),* 61–66 (Sviridova, S. V. (2011). The role of science disciplines in the process of professorial preparation of specialists in the sphere of tourism. *Bulletin of Luhansk national university named after Taras Shevchenko. Series Pedagogical sciences. Part I, 14 (225),* 61–66).

21. Сущенко, Л. П. (2015). Особливості формування здібностей майбутніх фахівців з фізичної реабілітації в умовах сучасної парадигми вищої фізкультурної освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Сер.15: Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт), 3 (1),* 347–350 (Sushchenko, L. P. (2015). Features of forming the abilities of the future specialists in physical rehabilitation in the conditions of modern paradigm of higher physical education. *Scientific journal of N. P. Drahomanov NPU. Ser.15: Scientific and pedagogical problems of physical culture (physical culture and sports), 3 (1),* 347–350).

22. Шмоніна, Т. А. (2012). *Педагогічні умови природничо-наукової підготовки іноземних студентів на підготовчих факультетах вищих навчальних закладів* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Тернопіль (Shmonina, T. A. (2012). *Pedagogical conditions of natural-scientific training of foreign students on the preparatory faculties of higher education institutes* (PhD thesis abstract). Ternopil) [in Ukrainian].

РЕЗЮМЕ

Билык Валентина. Модернизация естественно-научной подготовки будущих психологов в высших учебных заведениях как научно-теоретическая проблема.

В статье рассматриваются актуальные вопросы модернизации системы подготовки будущих психологов, побудившие провести анализ научно-теоретических проблем естественно-научной подготовки будущих психологов в высших учебных заведениях. Автор отмечает, что в результате системного

анализа научной и научно-методической литературы, библиографического анализа трудов классиков педагогики, контент-анализа нормативных документов в сфере высшего педагогического образования; систематизации; сравнения и обобщения было установлено, что ученые не дают четкой характеристики научно-теоретических проблем естественно-научной подготовки будущих психологов в высших учебных заведениях, поэтому дальнейшие научные исследования будут направлены на определение и решение очерченного круга вопросов.

Ключевые слова: *модернизация естественно-научной подготовки, научно-теоретическая проблема, будущие психологи, высшее учебное заведение.*

SUMMARY

Valentyna Bilyk. Modernization of science preparation of the future psychologists in higher education institutions as a scientific-theoretical problem.

In the last decade, in the context of higher education reform in Ukraine the problem of improving higher psychological education becomes acute in domestic theory and practice, the researcher notes.

The article deals with the actual issues of modernization of the future psychologists' preparation system, which prompted an analysis of scientific and theoretical problems of scientific preparation of the future psychologists in higher education institutions.

The author, in order to achieve the goal, used theoretical methods of research: systematic analysis of scientific and methodological literature, bibliographic analysis of works of the classics of pedagogy, content analysis of normative documents in the field of higher pedagogical education – in order to find out the state of development of the problem under study; systematization – with the purpose of revealing and theoretical substantiation of scientific-theoretical problems of the future psychologists' science preparation in higher education institutions; comparison and generalization.

The article presents the analysis of research and points to the lack of scientific validity of the future psychologists' science preparation in higher education institutions. The emphasis is placed on the relevance of the issues raised.

The author of the article argues that, emphasizing the necessity of modernizing the future psychologists' science preparation in higher education, in particular, updating its content and methodological basis, fruitful cooperation of teachers of natural sciences, humanities and pedagogical disciplines, orientation of the educational process to integrated vocational training, the use of world experience in science education in vocational training at domestic higher education institutions, do not give a clear characterization of scientific-theoretical problems of the future psychologists' science preparation at the universities.

The article outlines the prospects for further researches, which consist in determining and solving the scientific-theoretical problems of the future psychologists' science preparation in higher education institutions.

Key words: *modernization of science preparation, scientific-theoretical problem, future psychologists, higher education institutions.*

УДК 378:373:3.011.3-051

Інна Кравцова
Центр доуніверситетської та післядипломної освіти
та післядипломної освіти
м. Кривий Ріг
ORCID ID 0000-0002-6989-3439
DOI 10.24139/2312-5993/2017.08/148-156

ПІДГОТОВКА ТА ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК УЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НА ШЛЯХУ ДО НОВОЇ ШКОЛИ

Центральною ланкою будь-якої системи освіти можна вважати підготовку педагогічних кадрів, якість і рівень якої визначають перспективи розвитку освіти в країні. Реформування освіти в Україні є складовою процесу адаптації національної освітньої системи змін, що відбуваються останні двадцять років у європейських країнах і пов'язані з визнанням значимості знань як рушія суспільного добробуту та прогресу. Відтак, питання забезпечення рівного доступу не просто до освіти, а саме до якісної освіти є ключовим для розвитку не тільки освітньої галузі, а й усього суспільства.

Ключові слова: *професійна компетенція, професійний розвиток педагогів, підготовка вчителів, Нова українська школа.*

Постановка проблеми. В умовах державотворення в країні ключовими постають ідеї суспільного ідеалу, умов життєтворення й самореалізації, отже і шляхів розвитку та вдосконалення системи національної освіти. Саме освіта, як соціальна інституція, відповідає за фаховий рівень кадрів духовної, виробничої та управлінської сфер усіх сучасних країн. Освіта через науку та відповідні виробництва й новітні технології впливає на висхідний економічний розвиток постіндустріального суспільства в цілому. Усвідомлюючи визначальний вплив освіти на всі життєтворчі суспільні процеси, розвинені країни прагнуть розвивати її відповідно до вимог часу.

Роль післядипломної освіти, як самостійної ланки освітнього психолого-педагогічного процесу, особливо зросла в умовах ринкових трансформацій українського суспільства. Нашій державі, у цьому контексті, потрібні вчителі, які б сприймали ринкові умови, адаптувалися до них на відповідному рівні.

Метою статті є розкриття ролі підготовки та професійного розвитку вчителя початкових класів в умовах реалізації концепції «Нової української школи».

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети такі загальнонаукові методи: аналіз, систематизацію й узагальнення наукових літературних джерел.

Означена проблема знаходиться в центрі **актуальних досліджень** низки науковців, зокрема удосконаленню системи підготовки майбутніх учителів початкових класів присвячують свої роботи Б. М. Андрієвський, А. М. Коломієць, Л. С. Коржова, О. Я. Митник, І. О. Пальшкова, Л. Є. Петухова,

О. Я. Савченко, Л. О. Хомич та ін. Вихідні положення особистісно-орієнтованого навчання як ключової умови формування професійних компетентностей закладено в працях А. А. Андрєєва, Н .М. Бібік, О. В. Бондаревської, В. І. Бондаря, І. Я. Якиманської. Низка дослідників (В. О. Кан-Калик, Л. В. Кондрашова, О. Г. Мороз, В. К. Платонов, С. Л. Рубіштейн, П. М. Якобсон) схиляються до думки, що узагальнювальним показником ефективної підготовки майбутнього педагога є його професійна культура.

Виклад основного матеріалу. Більшість спеціалістів, як в Україні, так і поза її межами, відчуває дефіцит правових, економічних, технічних, соціально-політичних знань, тому що рівень їхньої освітньої і професійної підготовки не відповідає вимогам сьогоднішнього дня. Швидке старіння наукової інформації, поява нових технологій, реформування соціально-економічної системи створили в суспільстві ситуації, коли стало неможливо навчитися чогось один раз на все життя і тим самим заклали потребу поглиблювати й оновлювати знання, уміння та навички постійно, через певні проміжки часу.

Ідея навчання протягом усього життя відома ще з давніх часів, від учених Індії і Китаю, а пізніше – від видатного педагога Я. А. Коменського.

У народній творчості вона знайшла вираження в лаконічному вислові «вік живи, вік учись». Ця ідея особливо актуальна для вчителя. Адже відповідальні завдання Нової української школи зможе виконати лише той педагог, який не тільки добре професійно підготовлений, а й здатний постійно, протягом усього життя підвищувати свою компетентність, удосконалювати професійну майстерність.

Про це дуже вдало сказав В. О. Сухомлинський: «Через 3–5 років після закінчення вишу вчитель повинен знати у 3, у 5, у 10 раз більше, ніж знав він у перший рік своєї роботи. Якщо цього не буде, учні будуть приречені на зубріння й отупіння» [1, 10].

Освіта також не може бути застиглою: повинні, відповідно до нових викликів, змінюватися підходи до навчання й виховання, оновлюватися зміст підручників. Тільки за таких умов освіта зможе стабільно виконувати своє суспільне покликання – виводити молоду людину на життєву дорогу, готувати дитину до впровадження в гуманітарний контекст світової цивілізації. Реалізуючись як взаємодія учня і вчителя, освіта в демократичному суспільстві має утвердити вільного громадянина не лише як носія пізнавальних здобутків попередніх поколінь, а і як активного, самодостатнього учасника суспільного розвитку [2, 51].

Звідси – значна увага до загального розвитку особистості, її комунікативних здібностей, засвоєння знань, самостійності у прийнятті рішень, критичності та культури мислення, розвитку інформаційних і соціальних навичок. До таких підходів спонукає головна педагогічна ідея сучасності – освіта впродовж життя.

Педагогічна діяльність учителя відбувається в умовах, коли поряд із позитивними тенденціями в розвиткові сучасного суспільства спостерігаються й певні негативні тенденції, які впливають на характер суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії між учителем і учнем, учителем і батьками, батьками і дітьми, як-то: деформації в моральних цінностях, негативний вплив деяких засобів масової інформації, зниження ролі книги на перевагу технічних і комп'ютерних засобів, недостатня увага батьків до виховання дітей унаслідок економічних проблем сім'ї, диференціація сімей за рівнем достатку та соціальним статусом тощо. Вирішення цих проблем значною мірою залежить від професіоналізму вчителя, його компетентності, ерудиції, культури, моральності, духовності та сформованої громадянської позиції.

Саме тому питання про професіоналізм учителя, його професійну компетентність, які є мірилом успішності діяльності будь-якого освітнього закладу, громади та громадянського суспільства набуває особливого значення. Сьогодення вимагає акцентування уваги суспільства на освіті не як на споживачеві фінансових та інтелектуальних ресурсів, а як на безпосередній продуктивній сфері, підйомі економічного та соціокультурного прогресу України.

Місія школи, учителя зокрема – боротися за людину, переборювати негативні впливи і давати простір позитивним. А для цього необхідно, щоб особистість учителя яскраво впливала на особистість учня. «Людська природа настільки багата, сильна й еластична, що вона може зберегти свою свіжість і свою красу серед найгнітючішого неподобства навколишньої дійсності».

Завдання сучасного вчителя початкових класів полягає в тому, що він повинен поступово моделювати завдання, які передбачають інтелектуальне, моральне виховання, фізичний розвиток школярів, а також формування їх вольових якостей.

Майбутній учитель є реалізатором державної політики щодо розвитку й формування майбутнього покоління, тому йому увага повинна бути якнайбільшою. Від його підготовки залежить професіоналізм і якість професійної діяльності, а це не що інше, як кінцевий результат формування та розвитку особистості молодого покоління, тому на сучасному стані розвитку національної системи педагогічної освіти зростають вимоги до підготовки вчителя. Важливого значення в особистісному становленні майбутнього педагога набуває власне загальнопедагогічна підготовка як складова всієї системи професійної підготовки.

О. Я. Савченко ядром професійної підготовки вважає її зміст, фундаментальність, яка має забезпечити випереджальну підготовку спеціаліста. Автор доходить висновку щодо необхідності оновлення змісту методичної підготовки вчителів за принципом цілісності, системності та інтеграції; урахування тих процесів, які визначають діяльність сучасної

початкової школи. Крім того, слід ураховувати необхідність саме тих змін, що відбулися в суспільстві й пов'язані з науково-технічним прогресом, посиленням інтеграційних процесів, інформатизацією і комп'ютеризацією. Важливим є висновок автора про те, що у формуванні особистості майбутнього вчителя початкової школи необхідно згармонізувати загальнокультурні, психолого-педагогічні і методичні знання, уміння, способи діяльності, посилити їх професійну спрямованість, забезпечити фундаментальність базової підготовки [3, 1].

Відомий педагог М. Левківський під професійною компетентністю розуміє «здатність учителя до проектування, моделювання власної діяльності в системі «людина-людина» для вирішення навчально-виховних завдань, що сприяють оптимізації особистісного зростання учня для його здатності до подальшої самореалізації в життєдіяльності» [4, 9].

Професійні знання вчителя звернені, з одного боку, до науки, а з іншого – до учнів. Тож у цьому випадку компетентність учителя виявляється в здатності синтезувати наявні знання на всіх рівнях формування професійних знань. Очевидно, що в сучасних умовах справжнім професіоналом може бути лише той фахівець, який здатний творчо застосовувати набутий капітал знань; самостійно здобувати й опрацьовувати інформацію, змінюватися сам і змінювати свою діяльність, наповнювати її сучасним змістом; набувати необхідних для цього вмінь та особистісних якостей, мислити нелінійно, прагнути постійного самовдосконалення.

Психологічно-педагогічна компетентність учителя містить у собі поінформованість про індивідуальні особливості кожного учня, його здібності, сильні сторони волі та характеру; поінформованість у галузі процесів спілкування «батьки-учні»; знання того, якою мірою процеси спілкування сприяють або перешкоджають досягненню бажаних педагогічних результатів; поінформованість учителя щодо оптимального вибору методів навчання, можливостей професійного самовдосконалення, а також сильних і слабких сторін власної особистості та її діяльності, також щодо того, що і як потрібно зробити по відношенню до себе, щоб підвищити свій професійний рівень.

На даному етапі актуальним залишається питання розриву між фактичними вимогами ринку праці та соціальними і професійними компетенціями людей. Ці зміни вимагають створення нових освітніх стандартів, оновлення та перегляду навчальних програм, змісту навчально-дидактичних матеріалів, підручників, урізноманітнення форм і методів навчання. Цілеспрямоване набуття молоддю знань, умінь та навичок, їх трансформація в компетентність сприяє особистісному культурному розвиткові майбутніх учителів.

Результати критичного аналізу відповідних наукових джерел дають підстави стверджувати, що узагальнювальним показником ефективної

підготовки майбутнього педагога є його професійна культура, як складне утворення, інтегроване в особистісні спеціальні якості, фахові знання, уміння й навички, інтереси, мотиви, ціннісні орієнтації, здатність до систематичного самовдосконалення. Підтвердженням цьому є дослідження вчених Б. Г. Ананьєва, О. В. Бондаревської, В. О. Кан-Калика, Л. В. Кондрашової, О. Г. Мороза, В. К. Платонова, П. М. Якобсона та інших. По суті, професійна культура педагога має статус інтегрованої категорії, що включає комплекс психолого-педагогічних якостей і набутої системи знань та вмінь, які знаходяться у відповідному співвідношенні й реалізуються через аксіологічні переконання в активну фахову діяльність.

Нова сучасна українська школа вимагає цілеспрямованого систематичного оновлення професійної компетентності педагогічних працівників, зумовленого динамікою розвитку суспільства, науки, освіти, культури та потребам, що випливають з особистого досвіду і специфіки діяльності кожного педагога.

Головна мета підготовки майбутніх учителів початкової школи передбачає розвиток творчого потенціалу педагога, педагогічної майстерності, підвищення інтелектуального та загальнокультурного рівня. Адже від професійного рівня вчителя вирішальною мірою залежить якість навчання і виховання, тому що оптимально вирішувати завдання навчально-виховного процесу може лише той учитель, який не тільки добре професійно підготовлений, а й прагне постійно вдосконалюватися.

Процес підготовки майбутнього вчителя на сучасному етапі можна умовно поділити на такі основні компоненти: загальна підготовка (методологічно-розвивальна); спеціально-професійна (психолого-педагогічна, методична); особистісна підготовка (самовиховання особистості майбутнього педагога, його самовизначення). Сучасний навчальний план, який відображає зміст професійної підготовки майбутнього спеціаліста, передбачає, що важливе місце в системі професійної підготовки вчителів належить дисциплінам психолого-педагогічного циклу. Виділимо окремо загально-педагогічну підготовку як елемент загальної, спеціально-професійної та особистісної підготовки майбутнього вчителя. Результатом такої підготовки є оволодіння студентами певним рівнем змістово-процесуальних та наукових основ педагогічної діяльності, формування в них цілісного комплексу загально-педагогічних знань, умінь, навичок.

Основне завдання вищої школи щодо підготовки вчителя початкових класів полягає не в акцентуванні трансляції знань, як це найчастіше відбувається сьогодні, а у створенні мотивації освіти, особистісному самовдосконаленні, активізації життєвої позиції, вихованні у студентів таких якостей, як: комунікативність, толерантність, тактовність, критичність, креативність тощо. Це дозволить надалі подолати об’єктивно чинне протиріччя між постійно мінливими вимогами й можливостями системи

освіти, оскільки соціальні та суспільно-політичні фактори не тільки впливають на загальні перспективи розвитку освіти, але й висувають принципово нові вимоги до всіх його структур і до його головної постаті – вчителя [5, 45].

Сучасні зміни, що відбуваються в суспільстві, справляють вирішальний вплив на структуру і зміст педагогічної освіти, орієнтуючи викладачів на посилення мобільності шляхом диференціації вимог до рівня освіти. Швидкі зміни в суспільстві і технологічні досягнення є настільки високими, що стає дуже складно підготувати фахівця, який би після отримання вищої освіти зміг би працювати в обраній сфері діяльності без продовження самовдосконалення. Тому необхідно передбачити сучасні зміни й тенденції, забезпечити процес навчання так, щоб випускник міг налаштуватися і адаптуватися до майбутньої діяльності протягом короткого часу. Саме такий підхід спонукає керуватися принципом фундаментальності освіти, орієнтує на такі універсальні знання, які не втрачають актуальності з плином часу, допомагають пристосуватися до будь-яких умов, що змінилися.

Зміст лекцій, практичних занять у вищій школі має бути зорієнтований на розвиток професійної компетентності й майстерності в умовах реалізації нових освітніх програм чотирирічної початкової школи з урахуванням запитів учителів. Озброюючи майбутніх учителів технологією педагогічної діяльності, допомагаючи їм здобувати професійну майстерність, методична робота стає могутнім засобом управління навчально-виховним процесом. Як показують дослідження, унаслідок недостатньої теоретичної підготовки найдоступнішою (у теоретичному плані) і найголовнішою (з педагогічної точки зору) є науково-педагогічна інформація методичного рівня.

Сьогодні багато чого змінюється у взаєминах різних вишів, що займаються підготовкою вчителів. В умовах шкільного плюралізму потрібні різні типи вчителів. Давню суперечку про те, що важливіше: знання предмета або вміння виховувати дитину, приводить до двох моделей у підготовці вчителя. В одному випадку це бакалавр у напрямку (науки), в іншому – бакалавр освіти [6, 37].

Що стосується підготовки майбутнього вчителя початкових класів, то цілісність має бути реалізована в самому змісті освіти, де науково-педагогічна компетентність є специфічною формою фахової творчості, спрямованої на становлення духовних і інтелектуальних якостей педагога. У цьому випадку синтез суспільного досвіду та індивідуального сприйняття світу, можливість його творчого перетворення на основні особистісно-значущі цінності і внутрішні установи виступає як передумова якісної підготовки фахівця.

Потреби в удосконаленні змісту підготовки майбутнього вчителя початкової школи пов’язані також із різними аспектами модернізації початкової школи: переходом до реалізації концепції «Нова українська

школа», підтримкою гуманізації освіти, ідей «дитиноцентризму» в навчанні, запровадженням принципів компетентнісного та особистісно-зорієнтованого підходів у навчанні молодших школярів, упровадженням інформаційних технологій у навчальний процес початкової школи.

Сучасні умови потребують, щоб професійна підготовка майбутнього вчителя забезпечувала можливість його подальшого саморозвитку, сприяла формуванню здатності студента до самоосвіти й самовдосконалення. У зв'язку з цим важливими завданнями професійної підготовки майбутнього вчителя є не тільки засвоєння знань та вмінь певної галузі знань, необхідних для професійної діяльності, а й оволодіння прийомами самостійного пошуку інформації, опанування нових технологій, вирішення невідомих раніше професійних завдань [7, 45].

Професійна готовність учителя-початківця – це важлива особистісно-професійна позиція, що передбачає поєднання трьох взаємопов'язаних компонентів: цільового, змістового та практичного. Зміст цільового компоненту моделі підготовки майбутнього вчителя початкових класів орієнтований на виявлення загальної поінформованості, актуалізацію педагогічних знань, умінь і навичок студента, стимуляцію професійно-особистісної мотивації, спрямованої на розширення власних фахових можливостей, відкритості до новаторської діяльності, формування доцільної самоорганізації й рефлексії навчально-практичних і науково-дослідних зусиль.

Продиктований потребами сьогоднішнього дня високий рівень вимог до освіти учнів початкових класів може бути реалізований тільки тоді, коли вчитель початкової школи буде високопрофесійним, компетентним фахівцем у своїй області. Такий фахівець повинен не лише сам мати фундаментальну освітню підготовку й володіти професійними знаннями та вміннями, що відповідають рівню сучасної психолого-педагогічної науки. Він повинен усвідомлювати цілі і значення своєї професійної праці в цілісній системі безперервної освіти, бути професійно мобільним, тобто гнучко реагувати на зміни соціальної ситуації розвитку школярів, опановувати нові психолого-педагогічні вимоги до педагогічного процесу і нові педагогічні технології. Це означає, що сучасний учитель початкових класів – це творчий суб'єкт професійної педагогічної діяльності.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Перетворення, що відбуваються в системі освіти України відповідно до національних і цивілізаційних пріоритетів, спричиняють нові підходи до підготовки майбутнього вчителя початкової школи. Професійний розвиток учителя початкових класів може бути реалізовано на основі цілісної моделі особистості та професійної діяльності. Продуктивність професійного розвитку вчителя початкових класів істотно залежить від реалізації в освітньому процесі суб'єктно-діяльнісних технологій, активізації психолого-педагогічного супроводу професійного розвитку майбутнього вчителя, який є ключовою

фігурою освіти, а рівень його професійної підготовки є пріоритетною складовою успішності школи, результативності застосування нових інформаційних технологій і засобів навчання. Запит суспільства на результати освіти школярів, сучасні умови професійної діяльності вчителя початкової школи, пов'язані з різноманітністю освітніх систем, варіативністю змістового наповнення початкової освіти й технічного та технологічного забезпечення навчального процесу, розширенням можливостей інформаційних технологій для навчання школярів і необхідністю передбачати результати професійної діяльності – все це спонукає до виявлення напрямів оновлення змісту й характеру підготовки майбутнього вчителя початкової школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Сухомлинський, В. О. (1976). Сто порад учителеві. Київ (Sukhomlinskyi, V. O. (1976). One hundred tips for the teacher. Kyiv).

2. Бачинська, Є. (2006). Модель психолого-педагогічної компетентності класного керівника як основа підготовки до виховної роботи в системі підвищення кваліфікації. *Рідна школа, 7,* 51–54 (Bachynska, Ye. (2006). Model of psychological-pedagogical competence of a class leader as the basis of preparation for educational work in the system of professional development. *Native school, 7,* 51–54.

3. Савченко, О. Я. (2001). Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. *Початкова школа, 7,* 1–4 (Savchenko, O. Ya. Improvement of the future primary school teachers' training. *Primary school, 7,* 1–4).

4. Левківський, М. (2003). Відповідальність у структурі компетентності майбутнього вчителя. *Вісник Житомирського державного педагогічного університету, 3,* 9–12 (Levkivskyi, M. (2003). Responsibility in the competence structure of the future teacher. *The Bulletin of Zhytomyr state pedagogical university, 3,* 9–12).

5. Хоружа, Л. Л. (2004). *Теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів* (автореф. дис ... д-ра пед. наук: 13.00.04). Київ (Khoruzha, L. L. (2004). *Theoretical principles of formation of ethical competence of the future teachers of primary school* (DSc thesis). Kyiv).

6. Мартиненко, С. М. (2009). *Система підготовки вчителя початкових класів до діагностичної діяльності* (автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04). Київ (Martynenko, S. M. (2009). *System of training of the primary school teachers for diagnostic activity* (DSc thesis). Kyiv).

7. Пащенко, Д. І. (2006). *Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до гуманістичного виховання учнів* (автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04). Київ (Pashchenko, D. I. (2006). *Formation of readiness of the future primary school teachers for the humanistic education of pupils* (DSc thesis). Kyiv).

РЕЗЮМЕ

Кравцова Инна. Подготовка и профессиональное развитие учителя начальных классов на пути к новой школе.

Центральным звеном любой системы образования можно считать подготовку педагогических кадров, качество и уровень которой определяют перспективы развития образования в стране. Реформирование образования в Украине является составляющей процесса адаптации национальной образовательной системы, происходящих последние двадцать лет в европейских странах и связанных с признанием значимости знаний как двигателя общественного благосостояния и прогресса. Следовательно, вопрос обеспечения

равного доступа не просто к образованию, а именно к качественному образованию является ключевым для развития не только образования, но и всего общества.

Целью статьи является раскрытие роли подготовки и профессионального развития учителя начальных классов в условиях реализации концепции «Новой украинской школы».

Ключевые слова: *профессиональная компетентность, профессиональное развитие, подготовка учителей, Новая украинская школа.*

SUMMARY

Kravtsova Inna. Training and professional development of the teacher of primary classes on the way to the new school.

The central link of any education system can be considered training of pedagogical staff, the quality and level of which determine the prospects for the development of education in the country. Reforming education in Ukraine is part of the process of adapting the national educational system of changes that have taken place in the last two decades in European countries and is related to the recognition of the importance of knowledge as a driver of social welfare and progress. Therefore, the issue of ensuring equal access not only to education, but to quality education, is key to the development of not only the educational sector, but the entire society as well. In conditions of nation-building in the country, the ideas of the social ideal, the conditions of life-formation and self-realization, and hence the ways of developing and improving the system of national education, are the key. Education itself, as a social institution, is responsible for the professional level of the personnel of the spiritual, industrial and managerial spheres of all modern countries. Education through science and related production and the latest technology affects economic development of the postindustrial society as a whole. Realizing the decisive influence of education on all life-giving social processes, developed countries seek to develop it in accordance with there quirements of time.

The role of postgraduate education, as an independent part of the educational psychological and pedagogical process, has increased in conditions of market transformations of Ukrainian society.

The purpose of the article is to reveal the role of training and professional development of primary school teachers in the context of the implementation of the concept of the "New Ukrainian School".

It is concluded that the request of the society on the results of school education, the current conditions of professional activity of the primary school teacher, connected with the diversity of educational systems, the variability of the content of primary education and the technical and technological provision of the educational process, the expansion of opportunities for information technology for students and the need to predict the results of professional activity – all this leads to the identification of directions for updating the content and nature of the preparation of the future teacher of primary school.

Key words: *professional competence, professional development, teacher training, New Ukrainian School.*

УДК (378+811.111)-057.87

Alina Mykytyshyn
Ternopil V. Hnatiuk national pedagogical university
ORCID ID 0000-0002-4198-9973
DOI 10.24139/2312-5993/2017.08/157-167

ROLE AND FUNCTIONS OF DIFFERENT PEDAGOGICAL APPROACHES IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE TRAINING OF THE FUTURE SOFTWARE ENGINEERS

The article discusses different approaches in the organization of the process of professional foreign language communicative training of the future software engineers. Aim of the study consists in the analysis of different approaches to the process of professional foreign language communicative training of the future software engineers with the purpose of identification of the most suitable ones and interpretation of their specific tasks and functions in the facilitation and successful completion of the described process. In the process of the article writing, the research methods of systemic approach, content analysis of pedagogical, psychological and methodological sources, literature review, generalization, classification and syntheses have been applied. The article provides the definition of the concept of pedagogical approach, identifies different types of pedagogical approaches, depicts their characteristics and functions as well as justifies their choice in the professional foreign language communicative training of the future software engineers.

The article discusses four pedagogical approaches, which are of special value for the professional foreign language communicative training of students of technical majors. The integrative approach consists in the unity of contents of the learning subjects and interdependence of the shared pedagogical, methodological, didactical and specific principles, regularities, objectives and tasks of the learning process. The contextual approach emphasizes the importance of unity between the learning and professional components and takes into consideration peculiarities of both aspects in the education of students of technical majors. The interdisciplinary approach points to the necessity to conduct the described training within the boundaries of different disciplines. The systemic approach highlights the role of mental processes in learning and regards the educational process as the complex and holistic system.

It is concluded that these four pedagogical approaches can highly benefit the professional foreign language communicative training of the future software engineers and contribute to its high productivity and efficiency. The further researches should focus on the investigation of ways of optimization and improvement of the framework of professional foreign language communicative training and implementation of innovative pedagogical technologies and approaches.

Key words**:** *professional foreign language communicative competence, professional foreign language communicative training, integrative approach, systemic approach, contextual approach, interdisciplinary connections, future software engineers, professional education.*

Introduction. The information technologies (IT) sector tends to increase drastically, involving more professionals and posing new challenges and problems to solve. The demand for the IT specialists on the market inevitably finds its reflection in the system and structure of higher education, which aims at the quality preparation of the IT professionals and meeting the social requirements and expectations. With this purpose, there is a need in

qualitative renovation and improvement of the learning and studying processes of the future software engineers and suggestion of new efficient tools and technologies, aimed at the amelioration of their professional foreign language communicative competence.

The process of acquisition of professional foreign language communicative competence in the context of higher education is a complex and integrated issue, since it involves many structural components, aspects and subsystems to take into consideration. As a result, there is an immediate need for investigating the complexity of this process and identification of optimal ways to satisfy its efficient implementation and outcomes. It becomes obvious that different components of the professional foreign language communicative competence cannot be viewed in isolation or detachment, since they remain in the interdependent and interconnected relations [5; 6]. One of the efficient ways to provide high quality of this process is to apply suitable pedagogical approach on practice. This reason explains the significance of examining various pedagogical approaches and identification of their role and functions in the system of professional foreign language communicative training of the future software engineers.

The pedagogical literature distinguishes between numerous approaches to the organization of learning process in general and professional foreign language communicative training, in particular [4; 8]. Frequently, the choice of the optimal pedagogical approach depends on many factors, such as objectives of the studying process, context of its implementation, target audience, pedagogical preconditions and principles, methods and forms of teaching and available technological and material equipment. In many cases, the implementation of a certain process within higher education requires the combination of different pedagogical approaches for the sake of it efficiency and successful outcomes. This is particularly the case of the professional foreign language communicative training of students of technical majors, for this is a diverse and complex matter [9]. In these terms, the potential of several pedagogical approaches can be used to satisfy high quality and success of this process. Among them the integrative, systematic, contextual and interdisciplinary pedagogical approaches should be considered.

The topicality of the research consists in the insufficient investigation of the principles and mechanisms of the integrative, systematic, contextual and interdisciplinary pedagogical approaches in the context of professional foreign language communicative training of students of technical majors. There are many different opinions and thoughts, regarding the most suitable pedagogical approach to be implemented in this process. Therefore, this research will attempt to identify those four pedagogical approaches and define their value for the professional foreign language communicative training of the future software engineers.

Analysis of relevant research. Different pedagogical approaches comprise the sphere of scientific interest for many modern scientists and researchers. In particular, L. Fink investigates the role of the integrative approach in the designing and preparation of the college courses [8]. The scientist emphasizes the combining potential of this approach and its capacity to integrate the content, forms and methods of different subjects and disciplines into a holistic integrated system. Similar ideas have been found in the studies of A. Blum, who defines the value of the integrative approach in higher education and determines three different programs within this approach [7]. Among them, coordinative, combining and amalgam programs should be regarded.

The analysis of the systemic approach can be found in the works of G. Pahl and W. Beitz, who speak about implementation of this approach at technical universities with the purpose of consideration of the content of technical subjects as a holistic system [10]. This approach helps to structure and classify the given study materials and present it to the students in the complex form. Apart from that, O. Kustovska have made significant contributions to the theory of systemic approach [5]. The researcher investigates the concept of system, principles of the system, origin and modern trends in the theory of systemic approach and methodological recommendations of its practical implementation in education.

In the theoretical examination of interdisciplinary approach, a great role belongs to H. Jacobs and his classification of the interdisciplinary connections. The scientist divides the interdisciplinary connections into several types, known as crossdisciplinary, pluridisciplinary, multidisciplinary and transdisciplinary ones [9, 7-8]. In addition, the author researches the ways of practical realization of this pedagogical approach, particularly in the process of professional foreign language communicative training.

The critics of the contextual approach can be observed in the studies of S. Taneja Johansson, who discovers this approach in the light of inclusive education. According to his findings, contextual approach enriches the formation of the inclusive classroom environment and helps to prepare students to the actual performance of the study activities and requirements [13, p. 1220]. Besides, mentioning of the contextual pedagogical approach can be also noticed in the studies of American scientists, in terms of professional higher education.

Aim of the study consists in the analysis of different approaches to the process of professional foreign language communicative training of the future software engineers with the purpose of identification of the most suitable ones and interpretation of their specific tasks and functions in the facilitation and successful completion of the described process.

Research methods. In the process of preparing the article, the following research methods have been applied. First, it is based on the methods of literature review and content-analysis of the relevant scientific pedagogical, methodological and psychological resources. Secondly, the current study is based

on the methods of synthesis, classification, generalization and deduction. The practical examination of the efficiency of the described pedagogical approaches in the process of professional foreign language communicative training of the future software engineers have been conducted in the process of pedagogical observation, experimental research and statistical interpretation of obtained data.

Results. There are several distinct educational approaches, capable of sufficient fulfilment of the objectives and tasks of the professional foreign language communicative training of the future software engineers. Among them, the integrative, system, contextual and interdisciplinary approaches should be considered. Below, the in-depth analysis of those educational approaches is provided.

Integrative approach. The implementation of the integrative approach in the professional foreign language communicative training of the future software engineers consists in the unity of contents of the learning subjects and interdependence of the shared pedagogical, methodological, didactical and specific principles, regularities, objectives and tasks of the learning process [1]. The significance of the integrative approach in the process of professional foreign language communicative training of the future software engineers can be traced on the exhales of its specific capacities and possibilities. Thus, the integrative approach enables:

- the holistic development of the students' personalities with the focus on social norms and values;
- the combination of the content of education with the current needs of the civil, political, cultural and economic development of the Ukrainian society;
- integration of the pedagogical and social contributing factors of the higher education with the purpose of achieving high study outcomes;
- maintenance of the wholeness and consistency of the professional foreign language communicative training;
- establishment of connections between the practical and theoretical aspects of learning material;
- efficient combination of education and self-education of students, majoring in technical disciplines.

Notably, the very process of professional foreign language communicative training of the future software engineers bears integrative characteristics and can be implemented exclusively on the basis of the corresponding approach. The matter is that the professional foreign language communicative competence is an integrated and complex phenomenon, which comprises various structural components, the unity of which helps to achieve the desirable study outcomes. For example, the linguistic component of the professional foreign language communicative competence presupposes the acquisition of four individual types of activities, such as writing, speaking, reading and listening [3; 6]. The acquisition of communicative competence

takes place simultaneously and complexly, since it is the only way to master a foreign language and reach fluency in its actual utilization on practice.

The integrative approach in the process of professional foreign language communicative training of the future software engineers presupposes such an output of learning material, which is based on the hierarchy and consistency. For example, the study program of the course "WEB-software development" starts with the definition of the term "software development" and outlines of its basic notion and features. The second topic discusses the classification of types of software development practices and tools and compares and contrast them. Gradually, the students obtain basic understanding of the process of software development and investigate new characteristics and options. As a result, the integrative approach assists in the integration of the learning material through the principles of sequence, accessibility, interdependence. Respectively, it is supposed that this approach is the optimal way to arrange the professional foreign language communicative training of the future software engineers.

In total, professional foreign language communicative training of the future software engineers is the integrated process, since its aim lies in the complex and holistic development of students' knowledge, skills and capacities, regarding both social and professional activities [6]. Correspondingly, this approach plays a crucial role in the efficient implementation of the described process in the context of higher technical education.

Contextual approach. This approach emphasizes the importance of unity between the learning and professional components of the professional foreign language communicative training and consideration of the peculiarities of both aspects in the education of students of technical majors. The contextual approach suggests conducting the learning process of the future software engineers in the context of their professional fields, its requirements, interests and needs [12, p. 267]. The focus on the professional activities should find its reflection in the choice of forms, methods, principles and tools of learning, which would maximally benefit the results and outcomes of the professional foreign language communicative training.

The contextual approach in the organization of professional foreign language communicative training presupposes the assimilation of the learning process with the requirements and context of the professional field. For instance, this can be achieved through the combination of the traditional forms of learning (lectures, seminars) with the mandatory internship in the professional field, study visits and meetings with the representatives of IT companies. Such an organization of the learning process enables students to get a valuable insight into the operating and functioning of the chosen profession and realize its specifics and peculiarities. Moreover, the students also gain the unique opportunity to get involved in the professional activities, observe the working process and communication with the actual employees in the chosen field.

These reasons explain the importance of the contextual approach, as it suggests viewing the learning process of the future software engineers through the paradigm of professional field and specifics. Apart from that, the implementation of this approach helps to ascertain the interrelations between the learning and professional contexts and define the roles of both in the efficient organization of the professional foreign language communicative training.

The researcher P. Prior has developed the concept of contextual approach to the learning process, emphasizing the existed differences and contradictions in the content, forms, methods and tools of learning and professional activities, which create significant obstacles on the way of acquisition of professional communicative competence [12]. Correspondingly, there is an immediate need for the combination of both types of activities for the sake of productive and efficient professional foreign language communicative training of the future software engineers. The scientist suggests sticking to the idea of the contextual approach, which allows transforming the content of the study courses (which exists in the form of handbooks, lectures, glossaries, publicist information, etc.) into the conscious reflection of the reality, shaped by the demands and inquiries of the professional activities [12]. On the contrary, the isolation and detachment of the context of learning from the professional field is not justified, as it does not satisfy the need in complex and practical acquisition of required skills and competences.

In addition, the implementation of the contextual approach in the professional foreign language communicative training of software engineers enriches the process with valuable unique methods and forms of learning. Particularly, it introduces such forms as the problem lecture, case study, modelling of the future professional activity, individual research work of students, project methodology, etc. [13]. In other words, the contextual approach allows fully implementing professional activities into the learning process and engaging students in the practical and informative assignments. The contextual approach allows transforming the professional foreign language communicative training from exclusively educational into practical and professional, enriching it with practical tasks and exercises, which correspond to actual tasks in the professional field. Finally, this approach is estimated to have positive impacts on the growth of students' motivation and engagement, which benefits the learning process and serves as one of the preliminary pedagogical conditions of the successful implementation of the professional foreign language communicative training of students of technical majors.

Interdisciplinary approach. The process of professional foreign language communicative training does not take place exclusively within one discipline or learning course. It has been already mentioned that the integrative approach is used with the purpose of combining and uniting content and methods of various disciplines and subjects for the sake of higher efficiency and fruitfulness

of study outcomes. Similar results can be achieved through the interdisciplinary approach, which points to the necessity to conduct the described training within the boundaries of different disciplines. There is a need in investigating various forms and types of interdisciplinary connections, which can be found in the process of professional foreign language communicative training of the future software engineers.

According to the interdisciplinary approach, the essence of the learning subjects can be viewed as autonomous and open simultaneously. On the one hand, each discipline possesses its unique categorical and conceptual apparatus, tools, forms, research methods and objectives, which reveal its individual aim and functions. However, on the other hand, the content of each discipline is closely connected and related to others, considering the mutual influences and impacts within study courses and fields [9]. Correspondingly, the process of professional foreign language communicative training of the future software engineers should satisfy the proper establishment and usage of the interdisciplinary relations between different courses.

There are several types of interdisciplinary connections, which can be of high value in the professional foreign language communicative training of students of technical majors. These are:

1) crossdisciplinary connections, which suggest to learn one discipline through the paradigm of another [9, p. 7]. The example of such connections is the discipline “History of informatics”, which helps to trace the development of informatics through the historical retrospective. The implementation of cross-disciplinary connections in professional foreign language communicative training of the future software engineers assists in deeper understanding of its specifics and complex acquisition of the respective competence;

2) multidisciplinary connections, which define the process of learning of the same object within different disciplines [9]. As a result, students obtain the possibility to learn about a certain object from different points of view and perspectives. It also promotes critical thinking, reflections and analysis of the achieved information through the enhancement of students’ motivation and involvement. The example of practical usage of such connections is the course “Computer electronics, circuit engineering and software development”. In this example students learn about software development from the point of view of computer electronics, circuit engineering and other related subjects. Respectively, the multidisciplinary connections encourage the prolific discussion and analysis of the professional terminology and phenomena;

3) pluridisciplinary connections, which are revealed in the process of contrast and comparison of the related disciplines, such as physics and mathematics, for instance. This type of connections let students realize the variety of methods of scientific research, used for the investigation of the learning concepts and terms [9, p. 8]. In terms of professional foreign language

communicative training of the future software engineers, the pluridisciplinary connections help to trace similar and different features in the usage of professional terminology as well as peculiarities of using terms and concepts in various contexts;

4) transdisciplinary connections, which consist in the removal of the learning object outside of the individual disciplines and courses with the purpose of focusing on the problem and defining its qualities [9, p. 8]. In the professional foreign language communicative training the object and result is the professional foreign language communicative competence, which is not limited in its usage to the boundaries of individual courses. On the contrary, it has a broad and complex meaning and sphere of utilization. The process of acquisition of the corresponding competence takes place permanently and constantly, since many subjects and disciplines use foreign language terminology and notions.

The application of the interdisciplinary approach to the process of professional foreign language communicative training of the future software engineers is essential for the complex, objective, diverse acquisition of the respective skills, knowledge and competences. In particular, the implementation of principles and forms of interdisciplinary connections stimulates intellectual and cognitive activities of students, optimize skills of generalization, classification, comparison and contrast, promote the development of the critical analysis of the learning objects within several disciplines.

Systemic approach. In the scientific literature, the concept of systemic approach to education was first developed and described by the psychologists V. Ganzen and D. Petrov. The approach meant to trigger the consciousness and cognitive activities of students and maintenance of such learning conditions, which would provide comfortable environment for the functioning of intellectual and logical processes [11, p. 11]. That is why this approach highlights the role of mental processes in learning and regards the educational process as the complex system.

According to the studies of O. Kustovska, in the context of systemic approach the learning process is viewed as a system, while its components are regarded as sub-systems [5]. Therefore, professional training of the future software engineers is a system, while the professional foreign language communicative training is the sub-system within the general process. The systemic approach provides several considerable assets. First of all, it considers the professional foreign language communicative training as a relatively individual and independent process, which possesses its specific categories, concepts, tools and methods [5]. On the other hand, this process is not isolated, as it is involved in the broad system of learning in the higher education institutions [5]. One can assume that it combines the peculiarities and features of the contextual and interdisciplinary approaches.

The systemic approach to the professional foreign language communicative training of the future software engineers emphasizes the wholeness and unity of this process, the efficiency of which can be satisfied with the help of appropriate functioning of its structural components. Analogically, it is surmised that the result of this training (the professional foreign language communicative competence) is also a complex, whole and systemic issue, for it depends on many factors [11]. Furthermore, this approach helps to realize the sophisticated character of all structural components of the professional foreign language communicative competence through their interdependence and interrelations. For instance, the linguistic component of the competence highly affects the socio-linguistic one, while being dependent on physiological, psychological and narrative aspects. Apparently, all of these components are interdependent, and their interconnection assists in reaching a whole outcome, in the long run.

In this context, it is important to consider the findings of O. Dubaseniuk, who emphasizes the systemic character of all learning elements in the professional foreign language communicative training of students [2, p. 5]. Thus, systemic approach is a valid and grounded approach to the professional foreign language communicative training of the future software engineers, which helps to view this process as a hierarchical unity of individual components.

Conclusions. To sum up, it is reasonable to apply the integrative, contextual, interdisciplinary and systemic approaches to the process of professional foreign language communicative training of the future software engineers due to such reasons:

- these approaches assist in forming logical, regular and structural connections between different study disciplines, which are of paramount importance for the complex acquisition of the corresponding competence. The combination of contents, forms and methods of different disciplines and subjects help students to acquire the professional foreign language communicative competence as a holistic issue;
- they satisfy the need in efficient combination of theoretical and practical studying material and diversification of learning and teaching strategies both in classroom and in individual work of students. Furthermore, the contextual approach, for instance, helps to maintain the favorable relations between learning and professional environment and combine the requirements and needs of tasks;
- they enable students to apply methods of critical evaluation and control over the outcomes of professional foreign language communicative training. As the thinking of students of technical majors can be described as logical and critical, it is important to satisfy the transparency and objectivity of the control and assessment methods. In this light, the implementation of the integrative approach allows combining not only contextual part, but also methods and forms of control as well as making students the active subjects of the proposed training;

- the above-mentioned approaches skillfully combine classroom and individual learning of students of technical majors, maintaining the regularity, sequence and hierarchy of the learning content, essential for the complex acquisition of the professional foreign language communicative competence [9]. For this competence is a diverse and elaborated process, it is reasonable and significant to apply the integrative approach for its efficient mastering.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вакуленко, Т. С. (2008). «Системность» как педагогическая категория. *Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта, 3,* 43–46 (Vakulenko, T. S. (2008). “System” as a pedagogical category. *Pedagogics, psychology and medical and biological issues of the physical education and sport, 3,* 43–46).

2. Дубасенюк, О. А. (2004). Інноваційні навчальні технології – основа модернізації університетської освіти. *Освітні інноваційні технології у процесі викладання навчальних дисциплін: Зб. наук.-метод праць,* 3–14 (Dubaseniuk, O. A. (2004). Innovative learning technologies as the basis for modernization of higher education. *Educational innovative technologies in the process of teaching disciplines: Collection of the scientific and methodological studies,* 3–14).

3. Зимовець, О. А. (2012). Інтегровані спецкурси з використанням інформаційно-комунікаційних технологій як засіб формування професійних умінь майбутніх учителів гуманітарних дисциплін. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка, 66,* 146–151 (Zymovets, O. A. (2012). Integrative optional courses with the utilization of the information and communicative technologies as the means of formation of professional knowledge of the future teachers of humanitarian disciplines. *Zhytomyr Ivan Franko State University Bulletin, 66,* 246–151).

4. Левенок, І. (2016). Педагогічні підходи до україномовного навчання іноземних студентів-медиків (на прикладі медичного інституту Сумського державного університету). *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 8 (62),* 158–167 (Levenok, I. (2016). Pedagogical approaches to Ukrainian language training of the foreign students-physicians (on the example of medical institute of Sumy State University). *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies, 8 (62),* 158–167).

5. Кустовська, О. В. (2005). *Методологія системного підходу та наукових досліджень*. Тернопіль: Економічна думка (Kustovska, O. V. (2005). *Methodology of systemic approach and scientific researches.* Ternopil: Economic thought).

6. Ятайкина, А. А. (2001). Об интегрированном подходе в обучении. *Школьные технологии*, *2 (011),* 10–15 (Yataikina, A. A. (2001). About integrative approach. *School technologies, 2 (011),* 10–15.

7. Blum, A. (1981). The development of an integrated science curriculum information scheme. *European Journal of Science Education*, *3 (1),* 1–15.

8. Fink, L. D. (2013). *Creating significant learning experiences: An integrated approach to designing college courses*. Thouand Oaks, California: John Wiley & Sons.

9. Jacobs, J. A. (2014). *In defense of disciplines: Interdisciplinarity and specialization in the research university*. Chicago: University of Chicago Press.

10. Pahl, G., & Beitz, W. (2013). *Engineering design: a systematic approach.* Berlin: Springer Science & Business Media.

11. Petrov, D. E. (2014). Categories “differentiation” and “integration” in modern legal science. *European science review*, 11–12.

12. Prior, P. (1991). Contextualizing writing and response in a graduate seminar. *Written communication*, *8 (3),* 267–310.

13. Taneja Johansson, S. (2014). A critical and contextual approach to inclusive education: perspectives from an Indian context. *International Journal of Inclusive Education, 18 (12),* 1219–1236.

АНОТАЦІЯ

Микитишин Аліна. Роль і функції різних педагогічних підходів до організації процесу професійної іншомовної комунікативної підготовки майбутніх програмістів.

У статті описано різні підходи до організації процесу професійної іншомовної комунікативної підготовки майбутніх програмістів. Метою статті є аналіз різних підходів до імплементації вказаного процесу, визначення їх функцій і характеристик, а також обґрунтування їх вибору з позиції результативності та продуктивності. У процесі підготовки статті були використані методи системного підходу і контент-аналізу психолого-педагогічної, науково-технічної літератури. У статті визначено, що найбільш продуктивними підходами до організації процесу професійної іншомовної комунікативної підготовки майбутніх програмістів є інтегрований, контекстний, системний і міждисциплінарний.

***Ключові слова**: професійна іншомовна комунікативна компетентність, професійна іншомовна комунікативна підготовка, інтегрований підхід, системний підхід, контекстний підхід, міждисциплінарні зв'язки, студенти-програмісти, професійна освіта.*

РЕЗЮМЕ

Микитишин Алина. Роль и функции различных педагогических подходов к организации процесса профессиональной иноязычной коммуникативной подготовки будущих программистов.

В статье описаны различные подходы к организации процесса профессиональной иноязычной коммуникативной подготовки будущих программистов. Целью статьи является анализ различных подходов к имплементации указанного процесса, определение их функций и характеристик, а также обоснование их выбора с позиции результативности и эффективности. В процессе подготовки статьи были использованы методы системного подхода и контент-анализа психолого-педагогической и научно-технической литературы. В статье определено, что наиболее продуктивными подходами к организации процесса профессиональной иноязычной коммуникативной подготовки будущих программистов являются интегрированный, контекстный, системный и междисциплинарный.

***Ключевые слова:** профессиональная иноязычная коммуникативная компетентность, профессиональная иноязычная коммуникативная подготовка, интегрированный подход, системный подход, контекстный подход, междисциплинарные связи, студенты-программисты, профессиональное образование.*

УДК 378.046.4

Світлана Панченко
КЗ «Сумський обласний
інституту післядипломної педагогічної освіти»
ORCID ID 0000-0003-1915-0685
DOI 10.24139/2312-5993/2017.08/168-178

МОДЕЛЬ КОРПОРАТИВНОГО НАВЧАННЯ ЯК ІННОВАЦІЙНА ТЕХНОЛОГІЯ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ПЕДАГОГІВ

У статті розглянуто основні законодавчі підходи до післядипломної педагогічної освіти, окреслено перспективи розвитку неформальної освіти педагогів в умовах реформування галузі. Наведена періодизація закордонного досвіду становлення й послідовного розвитку системи корпоративного навчання. З огляду на ефективність систем корпоративного навчання в інших галузях сформульовано аргументи на користь авторського припущення щодо перспектив їх запровадження в закладах освіти. Розкрито теоретичні підходи до вивчення проблеми навчання та розвитку педагогів закладів освіти за корпоративною технологією. Здійснена спроба визначення основних складових моделі корпоративного навчання педагогів закладів освіти.

Ключові слова: *неформальна освіта, інформальна освіта, корпоративна форма діяльності, корпорація, навчання, підготовка персоналу, організаційне навчання, внутрішньофірмове навчання, корпоративне навчання, мережева форма здобуття освіти, дуальна форма здобуття освіти, планове й позапланове навчання.*

Постановка проблеми. Концепція навчання протягом усього життя орієнтується не скільки на пропозиції з боку системи професійної освіти, як на попит, який пред'являється ринком праці. Конкурентноспроможний фахівець сьогодні повинен володіти не тільки сумою компетентностей, а й бути психологічно готовим до безперервності навчання в ситуації постійних змін, удосконалення існуючих і оволодіння новими компетентностями.

Потреба у висококваліфікованих педагогах, «агентах змін», в умовах реформування освіти – одна з найактуальніших, тому держава створюватиме умови для розвитку тих суб'єктів освітньої діяльності, що надають якісні освітні послуги, а також заохочуватиме педагогів та педагогічні колективи до здобуття післядипломної освіти різноманітних видів та форм. Традиційно основними блоками післядипломної освіти педагогів є «спеціалізація», «перепідготовка», «підвищення кваліфікації», «стажування» [2], які змістово і технологічно мають на меті професійний розвиток і самовдосконалення персоналу закладів освіти в розрізі конкретних педагогів і їх груп відповідно до мінливих професійних вимог і завдань відповідності посаді. Післядипломна освіта педагогів є одним ыз актуальних завдань Концепції нової української школи, що стоїть перед закладом освіти не залежно від того, на якій стадії розвитку знаходиться освітня організація: становлення, активного розвитку, у пошуці нових можливостей або реструктуризації.

Донедавна при формуванні політики в галузі освіти враховувалася лише її *формальна складова* – освіта, яка здобувається за освітніми програмами відповідно до визначених законодавством рівнів освіти, галузей знань, спеціальностей (професій) і передбачає досягнення здобувачами освіти визначених стандартами освіти результатів навчання відповідного рівня освіти та здобуття кваліфікацій, що визнаються державою. Сьогодні, згідно із Законом України «Про освіту», жорсткі межі формальної системи освіти розмиваються, а сучасна гнучка безперервна освітня траєкторія педагога будується на основі не тільки формальної, але й неформальної та інформальної освіти [2].

Неформальна освіта – це освіта, яка здобувається, як правило, за освітніми програмами та не передбачає присудження визнаних державою освітніх кваліфікацій за рівнями освіти, але може завершуватися присвоєнням професійних та/або присудженням часткових освітніх кваліфікацій. *Інформальна освіта* (самоосвіта) – це освіта, яка передбачає самоорганізоване здобуття особою певних компетентностей, зокрема під час повсякденної діяльності, пов'язаної з професійною, громадською або іншою діяльністю, родиною чи дозвіллям [2].

Як зазначає А. Масалімова, розвиток неформальної освіти істотно розширить вибір програм підвищення кваліфікації в недержавних освітніх організаціях для споживачів, сприятиме активізації «внутрішньофірмової» освіти, підтримці приватно-державного партнерства; появі грантових програм для підвищення якості програм неформальної освіти, що реалізуються успішними суб'єктами освітньої діяльності; розподілу серед недержавних організацій державних замовлень на послуги професійної освіти та додаткової освіти молоді; формуванню корпусу освітніх консультантів, які зможуть надавати підтримку у вибудовуванні складних освітніх траєкторій; створенню незалежних Центрів присвоєння кваліфікацій, які будуть акредитуватися роботодавцями [3].

Розвиток неформальної освіти, на нашу думку, додасть гнучкості та життєздатності процесам корпоративного (внутрішньофірмового) навчання, у тому числі й у напряму післядипломної освіти педагогічних працівників закладів освіти. Зважаючи на такі перспективи зростання популярності корпоративного навчання, адміністрація сучасного закладу освіти, у якому працюють педагогічні працівники, отримує можливість грамотно та чітко будувати власну модель безперервного навчання педагогів, яка передбачала би послідовне й поетапне їх навчання на основі цілісності цілей, завдань, функцій, технологій навчання, змісту навчального матеріалу. Але найважливіше усвідомити, що ефективна модель корпоративного навчання педагогічного колективу із застосування сучасних можливостей формальної, неформальної та інформальної освіти може стати інноваційною технологію досягнення закладом освіти

стратегічних цілей та готовності до проведення інноваційних змін, запорукою визнання його конкурентоспроможності.

Аналіз актуальних досліджень. Найбільш істотні ознаки розвитку ефективного та успішного закладу освіти, який спирається у своєму становленні на спільність інтересів і цілей спільної діяльності, на збереження і примноження традицій, на єдність організаційних умов провадження освітньої діяльності поєднує в собі *корпоративна форма діяльності*.

Поняття «*корпорація*» асоціюється, як правило, з великими за масштабами суб'єктами діяльності. Однак, етимологія слова «корпорація» (від лат. corporatio – об'єднання) відображає не масштаб, мету створення організації, а саме вирішення задачі ефективного розвитку на основі самоорганізації, самореалізації, внутрішнього співробітництва й колективного управління [1]. Корпоративність у світлі зазначеної проблеми варто розглядати як принцип, що визначає цілісність процесу підвищення рівня якості освітнього середовища закладу освіти [3].

Зважаючи на те, що поняття «корпоративне навчання» поки недостатньо поширене в практиці управління персоналом закладу освіти і не має чітких визначень, важливо визначити його сутність і принципову відмінність від традиційних підходів до професійного навчання. Ми пропонуємо використовувати «*корпоративне навчання»* для опису діяльності закладу освіти – нової української школи, позначаючи цим інтегрованим поняттям єдність процесів накопичення, вироблення, трансляції і засвоєння знань педагогами і освітньою організацією, що має як внутрішню, так і зовнішню спрямованість. При цьому інституціоналізацію процесів навчання (введення посади менеджера з навчання, опис повноважень із організації навчання, відкриття навчальних відділів чи центрів) не вважаємо визначальним критерієм розв'язання завдання побудови моделі корпоративного навчання педагогів закладу освіти.

Визначення корпоративного навчання спирається на поняття, визнані фахівцями в галузі педагогіки, психології, теорії управління персоналом:

– «*навчання*» – основний шлях (цілеспрямований процес) отримання освіти, технологію оволодіння знаннями, уміннями й навичками, розвиток індивідуальних здібностей та інтересів, порядок засвоєння соціального досвіду і формування емоційно-ціннісного ставлення до дійсності під керівництвом педагогів, майстрів, наставників;

– «*підготовка персоналу*», що описує дії, спрямовані на вироблення навичок, передачу знань, необхідних для здійснення конкретного виду трудової діяльності (при вступі на роботу, при оволодінні новою професією, у зв'язку з підвищенням вимог до професії або підвищенням на посаді);

– «*організаційне навчання*», що визначається як здатність організації набувати знання й розуміння напрямку руху і розвитку шляхом спостереження, аналізу, проведення експериментів, виявлення

та виправлення помилок у динаміці її розвитку й адаптації до постійно мінливих умов [1].

Розглянуті вище поняття, не зважаючи на свою вузькість, підводять нас до розуміння сутності *корпоративного навчання* як процесу інтеграції завдань професійної підготовки (готовності) педагогічних працівників та організаційного розвитку закладу освіти (перетворення з метою досягнення конкурентних переваг).

Слід зауважити, що модель корпоративного навчання в розвинених країнах має свою історію розвитку. У дослідженнях закордонного досвіду становлення й послідовного розвитку корпоративного навчання, з огляду на ступінь інтеграції змісту та технологій навчання працівників зі стратегією розвитку діяльності організації, Т. Березкіна та О. Петров виокремлюють чотири основних етапи.

Перший етап є перехідним періодом від традиційної підготовки до системного й безперервного підвищення кваліфікації кадрів відповідно до мінливих завдань розвитку корпорації. Для цього етапу характерно посилення практичної спрямованості навчання за рахунок вузької спеціалізації і професіоналізації підготовки працівників.

Другий етап пов’язаний із появою «корпоративних університетів», визначенням комплексності діяльності корпорації в частині формування професійних навчальних програм, що включають розвиток освітнього, наукового, практичного та консультаційного напрямів у безперервній підготовці своїх працівників. Становлення корпоративного навчання характеризується комплексністю навчання персоналу компаній із широкого кола дисциплін з урахуванням внутрішньої системи інтересів і цінностей компанії.

Для *третього етапу* характерна якісна зміна основних підходів в організації освітньої діяльності, пов’язана з виникненням теорії організаційного навчання. У результаті відбувається кількісне зростання обсягу корпоративного навчання і виділення його як самостійного сегмента освітньої діяльності. Якість роботи співробітників, дотримання ними єдиних стандартів та вимог, розуміння і прийняття бізнес-цілі і стратегії розвитку компанії, приналежність до єдиної корпоративної спільності стають суттєвою конкурентною перевагою.

На *четвертому (сучасному) етапі* спостерігаються такі основні тенденції розвитку корпоративного навчання, як необхідність корпоративного навчання в невеликих компаніях (за необхідності розвиток ділової навчальної інтеграції на міжкорпоративному рівні) та виникнення так званих інноваційних корпоративних університетів, перш за все орієнтованих на пошук оптимального вирішення проблем підприємства, напрямів удосконалення виробництва і менеджменту, постановку інноваційних завдань і розвитку ефективних процесів. Навчання персоналу

розглядається як необхідна умова для досягнення поставлених цілей і рішення обумовлених завдань [1].

Розглянуті етапи розвитку корпоративного навчання є умовними і швидше допомагають визначити ступінь зрілості (готовності) тієї чи іншої корпорації до побудови конкретних систем внутрішньоорганізаційного навчання. З огляду на структуру, зміст і ефективність систем корпоративного навчання, що склалися на практиці, розглянемо можливість їх запровадження в закладах освіти. Тому **метою цієї статті** є вивчення основних складових моделі корпоративного навчання педагогів як інноваційної технології їх післядипломної освіти, за допомогою якої формуються: сприятливий імідж закладу освіти, єдині корпоративні цілі, цінності, стратегічні комунікації, підвищується рівень корпоративної культури закладу. На теоретичному рівні для розкриття й обґрунтування суттєвих сторін визначеного предмета дослідження використовувалися такі **загальнонаукові методи**: аналіз, синтез, індукція, дедукція, порівняння, формалізація, абстрагування, моделювання.

Виклад основного матеріалу. Під корпоративним навчанням педагогічних працівників будемо розуміти процес формування та вдосконалення їх компетентностей за допомогою багатовимірної взаємодії суб'єктів освітньої діяльності, науки і освітянської практики, виходячи з вимог спеціальності, стандартів кваліфікації, займаній посаді або виконуваній педагогічній діяльності.

Основу моделі корпоративного навчання в межах системного підходу повинна становити концепція навчання, яка «пов'язує» навчання зі стратегічними цілями організації, об'єднує заходи щодо оцінки та навчання співробітників у цілісну систему розвитку персоналу, регламентує зони відповідальності за навчання і впровадження на практиці результатів навчання, позначає способи мотивування персоналу на навчання [4].

За своїм призначенням і функціональними можливостями модель корпоративного навчання більше відповідає завданням прискореного переходу до нової української школи, однак, побудова закладом освіти системи безперервного навчання, підвищення кваліфікації педагогічного колективу – процес творчий та трудомісткий, насамперед, через витрати, як організаційні, так і фінансові. Саме тому як директор закладу освіти, так і весь педагогічний колектив повинні чітко розуміти цілі й завдання підвищення кваліфікації співробітників і усвідомлювати його значення в успішному функціонуванні закладу в цілому.

Система корпоративного навчання педагогів у найзагальнішому розумінні являє собою комплекс взаємопов'язаних процесів і структур, спрямованих на забезпечення організаційного розвитку шляхом засвоєння, вироблення і трансляції досвіду педагогами і освітньою організацією в

цілому. Модель корпоративного навчання педагогічних працівників найбільш органічно виглядатиме в закладі освіти, у якому є :

– опрацьована стратегія розвитку, а педагогічні працівники визнані стратегічним ресурсом закладу освіти;

– довгострокові цілі розвитку;

– чітко описані актуальні компетентності педагогів;

– усвідомлена потреба в безперервному навчанні;

– послідовно формується й розвивається корпоративна культура школи.

Модель корпоративного навчання складається з певних процесів і конкретних структур, які забезпечують управління цими процесами. На думку А. Карпова [5], цілісна робоча модель системи корпоративного навчання повинна включати в себе:

– методично обґрунтовану, просту в застосуванні підсистему моніторингу освітніх потреб педагогів (методи систематизованої оцінки потреб у навчанні, плани корпоративного навчання та індивідуальні траєкторії професійного розвитку);

– корпоративні стандарти для прийняття рішень за конкретними заявками на навчання (положення «Про корпоративне навчання», заходи щодо постановки або коригування проблемних зон існуючої системи навчання, модель корпоративної системи навчання);

– єдину підсистему оцінки ефективності навчання;

– розроблені стратегії підвищення ефективності корпоративного навчання (контроль якості, упровадження результатів у практику, освітній чи консультативний супровід педагогів) [5].

За формами проведення навчання педагогів освітньої організації може поділятися на корпоративне (групове) та індивідуальне, зовнішнє і внутрішнє (з відривом чи без відриву від освітнього процесу). *Корпоративне (групове)* навчання проводиться в закладі освіти, на тренінгах або семінарах, організованих за допомогою зовнішніх тренерів або за допомогою залучення внутрішніх ресурсів закладу освіти. *Індивідуальне* навчання здійснюється на відкритих тренінгах, семінарах, конференціях, шляхом стажування в інших закладах освіти та організаціях, у закладах післядипломної освіти, у вищих закладах освіти тощо.

Зовнішнє навчання проводиться із залученням викладачів і тренерів зовнішніх закладів освіти, освітніх організацій, інших суб'єктів освітньої діяльності. *Внутрішнє* навчання організовується за допомогою залучення внутрішніх ресурсів закладу освіти і включає: корпоративне навчання – індивідуальне (коучинг з наставником), групове (навчання з внутрішніми тренерами) та проведення міні-тренінгу (розгорнутої презентації) співробітником після проходження зовнішнього навчання; дистанційне

навчання; відеокурси; використання освітніх ресурсів бібліотеки; самонавчання й саморозвиток.

Новий Закон України «Про освіту» дає право закладу освіти застосувати також *мережеву та дуальну* форми здобуття післядипломної освіти. *Мережева* форма здобуття післядипломної освіти передбачає оволодіння освітньою програмою підвищення кваліфікації відбувається за участю різних суб'єктів освітньої діяльності, що взаємодіють між собою на договірних засадах. *Дуальна* форма здобуття післядипломної освіти – це спосіб здобуття освіти, що передбачає поєднання навчання осіб у закладах освіти, в інших суб'єктів освітньої діяльності з навчанням на робочих місцях в освітній організації для набуття певної кваліфікації (як правило, на основі договору) [2]. Вид, форму та суб'єкта підвищення кваліфікації повинен обирати сам педагогічний працівник.

За формами планування і організації навчання за корпоративною технологією варто виділити дві групи: *планове* і *позапланове*. Планове навчання здійснюється відповідно до затвердженого індивідуального плану підвищення кваліфікації педагогів: управлінського персоналу; цільових груп чи підрозділів; окремих педагогічних працівників; кадрового резерву; програми навчання молодих педагогів (нових співробітників), програми адаптації. Позапланове навчання проводиться за виробничою необхідністю, за заявками керівників структурних підрозділів та згідно з потребами окремих педагогів, з ініціативи безпосереднього керівника і заявки самого педагога.

На момент визначення адміністрацією закладу освіти необхідності систематизованого навчання всіх членів педагогічного колективу важливо мати уявлення про його цілі й кінцевий результат, сформувати загальну концепцію, володіти засобами діагностики існуючої ситуації.

Побудова моделі підвищення кваліфікації педагогів за корпоративною технологією передбачатиме розробку документації, що регламентуватиме процес навчання педагогів (посадових інструкцій, положень, внутрішніх наказів і розпоряджень, оціночних форм), а також визначення:

– відповідальних за навчання колективу (зовнішніх і внутрішніх тренерів);

– цільової аудиторії (окремі співробітники чи цільові групи, адміністративний склад);

– структури системи навчання із зазначенням її місця в загальній системі управління персоналом (зв'язок з процесами адаптації, оплати праці, матеріальної і моральної мотивації);

– мети й завдання навчання (відповідність стратегічним цілям закладу освіти, завданням окремих підрозділів, плани індивідуального розвитку співробітників);

– напрямів і методів навчання (згідно з потребами та можливостями закладу освіти);

– розрахунок бюджету на навчання; складання плану і графіка навчання на рік.

У цілому запровадження корпоративного навчання повинно обов'язково передбачати врахування освітніх потреб керівного складу закладу освіти, окремих співробітників, цільових груп і підрозділів. В основу майбутньої системи корпоративного навчання бажано покласти розроблену раніше модель компетентностей, що дозволяє чітко визначити ступінь професіоналізму педагогів на різних етапах їх професійного самоздійснення – адаптації, просування, атестації. Ймовірні й інші форми оцінки (у залежності від поставлених завдань), що передують упровадженню моделі корпоративного навчання, які дозволять виявити потребу в навчанні в окремих працівників, а також чітко спланувати його методи й напрями.

Відповідальність за планування, організацію і контроль процесу корпоративного навчання педагогічного колективу покладається на директора закладу освіти. План та бюджет на навчання терміном на рік створюється заступником директора – «менеджером з персоналу», як правило, у кінці поточного року. При плануванні річного бюджету на підвищення кваліфікації орієнтовно 80 % бюджетних коштів на навчання педагогів виділяється на планове навчання, 20 % – на позапланове навчання з виробничої необхідності. Педагогічна рада закладу освіти на основі пропозицій педагогічних працівників затверджує щорічний план підвищення кваліфікації педагогічних працівників (з відривом чи без відриву від освітнього процесу) та бюджет. Розглядаючи індивідуальну траєкторію професійного навчання й розвитку педагогів, слід ураховувати наскільки максимально наявні компетентності відповідають вимогам до посади і прийнятим у закладі освіти стандартам, досвіду роботи, потенціалу та бажанням педагога професійно зростати й розвиватися в обраній сфері діяльності.

Для молодих спеціалістів розробляється спеціальна модель їх підготовки, індивідуальна програма навчання та розвитку. На початковому етапі роботи в закладі освіти актуальним для педагогів може бути навчання, пов'язане зі стратегічними цілями закладу, або тренінги щодо зміцнення командного духу. Досвід, придбаний у період роботи в закладі освіти, є дуже цінним для молодого педагога, особистий внесок повинен бути прямо пропорційним його бажанням домогтися високих показників у роботі. Крім того, йому надаються можливості зростання, як кар'єрного, так і професійного. У процесі підвищення рівня кваліфікації вчитель, молодий фахівець може використовувати такі внутрішні ресурси закладу освіти, як бібліотека, спеціально підібрані відеокурси і програми дистанційного навчання, а також переймати досвід у більш професійних колег (практика наставництва може стати частиною індивідуальної програми навчання).

Після певного періоду, регламентованого чинним Положенням про навчання, співробітнику надається можливість брати участь у програмах підвищення кваліфікації із залученням зовнішніх фахівців які організовує заклад освіти. За результатами проведеної в кінці року атестації, у разі необхідності, педагог може бути направлений на індивідуальне навчання як із ініціативи директора закладу освіти, так і за власним бажанням (після узгодження з керівництвом). Індивідуальне навчання в даному випадку може мати характер необхідного підвищення кваліфікації, а може приймати форму прямої або непрямої матеріальної мотивації (наприклад, курси іноземної мови, отримання другої вищої освіти ощо). Оплата з боку закладу освіти може бути повною або частковою, що визначається в кожному окремому випадку.

Відповідно до стратегічних цілей і завдань закладу освіти, не менш важливою частиною загальної системи підвищення кваліфікації вчителів може стати навчання підрозділів або окремих груп педагогічних працівників.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, важливим фактором успішного реформування освіти в Україні та побудови нової української школи виступає якісна й ефективна післядипломна освіта педагогів, яка покликана задовільнити потребу держави у висококваліфікованих педагогах – «агентах змін». Корпоративне навчання може поссісти гідне місце серед інноваційних моделей післядипломної освіти педагогів, оскільки має на меті інтеграцію завдань корпоративної стратегії розвитку закладу освіти та стратегії розвитку педагогічних працівників (професійної підготовки, формування готовності до змін у ситуації реформування тощо). Розглянуті теоретичні аспекти корпоративного навчання педагогів із застосуванням сучасних можливостей формальної, неформальної та інформальної освіти можуть лягти в основу інноваційної технології прогнозування досягнення поставлених цілей, засвоєння компетентностей, формування методів пізнання й діяльності, саморозвитку та самореалізації педагогів, що забезпечить високу продуктивність освітньої діяльності, стимулюватиме ефективність та якість спільної педагогічної діяльності як тих, хто надає освітні послуги, так і тих, хто ці послуги споживає.

Подальшої розробки та вивчення потребують нормативна база, педагогічні умови активізації та поширення у практиці стратегічного управління персоналом закладів освіти «внутрішньофірмової» освіти і корпоративного навчання педагогів, формування психологічної готовності педагогічного колективу до цієї інноваційної технології післядипломної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Березкина, Т. Е. (2015*). Организационно-управленческая деятельность юриста*. М.: Издательство Юрайт (Berezkina, T. E. (2015). *Organizational-administrative activity of a lawyer*. M.: Publishing house Yurait).

2. *Закон України «Про освіту» (Law of Ukraine "On Education")* (2017). Retrieved from: http://zakon2.rada.gov.ua/.

3. Масалимова, А. Р. (2012). Корпоративное образование и внутрифирменная подготовка: особенности формальной, неформальной и информальной моделей. *Современные проблемы науки и образования, 3.* Режим доступу: https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=6296 (Masalimova, A. R. (2012). Corporate education and intra-firm preparation: features of formal, informal and informational models. *Modern problems of science and education, 3.* Retrieved from: https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=6296).

4. Минзов, А. С. (2008). Корпоративные университеты: проблемы создания и тенденции развития. *Вестник Российской академии естественных наук, 1,* 63–69 (Minzov, A. S. (2008). Corporate Universities: Problems of Creation and Development Trends. *Bulletin of the Russian Academy of Natural Sciences, 1,* 63–69).

5. Карпова, А. В. (Ред.) (2014). *Организационная психология*. М.: Издательство Юрайт (Karpova, A. V. (Ed.) (2014). *Organizational Psychology*. M.: Publishing house Yurait).

РЕЗЮМЕ

Панченко Светлана. Модель корпоративного обучения как инновационная технология последипломного образования педагогов.

В статье рассмотрены основные законодательные подходы к последипломному педагогическому образованию, обозначены перспективы развития неформального образования педагогов в условиях реформирования отрасли. Приведены основные этапы зарубежного опыта становления и последовательного развития системы корпоративного обучения персонала. Учитывая эффективность систем корпоративного обучения в других отраслях, сформулированы аргументы в пользу авторского предположения относительно перспектив их внедрения в учебных заведениях. Раскрыты теоретические подходы к изучению проблемы обучения и развития педагогов учебных заведений по корпоративной технологии. Осуществлена попытка определения основных составляющих модели корпоративного обучения педагогов учебных заведений.

Ключевые слова: *неформальное образование, информальное образование, корпоративная форма деятельности, корпорация, обучение, подготовка персонала, организационное обучение, внутрифирменное обучение, корпоративное обучение, сетевая форма получения образования, дуальная форма получения образования, плановое и внеплановое обучение.*

SUMMARY

Panchenko Svitlana. The corporate training model as an innovative technology for teachers' postgraduate education.

The purpose of the article is to study the main components of teachers' corporate education model as an innovative technology of their postgraduate education by which the favorable image of education institutions, united corporate goals, values, strategic communications are formulated and the corporate culture level of the institution is raised. The following general scientific methods were used at the theoretical level to reveal and justify the essential aspects of a particular research subject: analysis, synthesis, induction, deduction, comparison, formalization, abstraction, modeling.

The main legislative approaches to postgraduate pedagogical education are considered in the article, the prospects for the teachers' non-formal and informal education development in the industry reform conditions are outlined. The main stages of the foreign experience of the formation and consistent development of the corporate staff training system are given. The efficiency of corporate training systems in other industries, arguments

in favor of the author' assumption about the prospects for their implementation in education institutions are formulated. Theoretical approaches to exploring the issue of training and developing education institutions teachers on corporate technology were revealed. An attempt to popularize strategic management of personnel in educational institutions through "intra-firm" and corporate training of teachers was made. It implements the every teacher' right to continuous education, taking into account the strategic priorities and development goals of the education institution. The main components of the corporate training model for teachers of education institutions were determined.

As a conclusion, corporate training can take a worthy place among the innovative models of the teachers' postgraduate education, because it is aimed at integrating the objectives of the corporate strategy of the education institution development and the strategy of the pedagogical workers' development (training, formation of readiness for change in the reformation situation). Further development and study are needed by the normative base, pedagogical conditions of activation and dissemination of "intra-firm" education and corporate training of teachers in the practice of strategic management of the educational institutions staff, formation of psychological readiness of teaching staff to this innovative technology of postgraduate education.

Key words: *non-formal education, informal education, corporate form of activity, corporation, training, staff training, organizational training, "intra-firm" training, corporate training, network education form, dual education form, planned and unscheduled education.*

УДК 37.091.33:004.5.031.42:378]=161.2(045)

Мирослава Томашевська
Мукачівський державний університет
ORCID ID 0000-0003-1431-8434
DOI 10.24139/2312-5993/2017.08/178-188

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

У статті розглянуто теоретичні основи інтерактивного навчання та визначено умови впровадження їх в освітній процес ВНЗ. Даний вид навчання полягає у створенні на занятті атмосфери взаємодії педагога і студентів. Автором проведено зіставлення традиційного (пасивного й активного) навчання та інтерактивного, визначено відмінності між ними на всіх компонентах процесу навчання, а також у діяльності педагога. Розглянуто переваги використання окремих інтерактивних методів навчання в освітньому процесі, з метою підвищення теоретичної та практичної підготовки майбутніх педагогів.

Ключові слова: *інтерактивні методи навчання, активне навчання, компетентність, компетенція, інтерактивність.*

Постановка проблеми. Динамічний характер сучасної професійної освіти визнається всіма сучасними дослідниками. Основним поняттям системи освіти стає компетенція і компетентність, а в системі професійної освіти – професійна компетентність, що розуміється в першу чергу як здатність фахівця до подальшого професійного самовдосконалення. З метою оновлення системи освіти, переходу її на компетентнісну основу потрібно переглянути саму модель навчання. Науковці виділяються три моделі:

- пасивна модель: студент – об'єкт дії, він слухає і дивиться;

- активна: той, хто навчається – суб'єкт навчання, він працює самостійно, творчо і сам отримує знання;

- інтерактивна: процес навчання – взаємодія педагога і студента [2, 80].

Безсумнівно, перехід від пасивної до активної моделі необхідний, і він вже практично здійснився, але найбільш продуктивною є інтерактивна модель навчання, оскільки студент, завдяки її використанню, вчиться не просто застосовувати отримані в навчальному закладі знання, а й постійно шукати нові, оновлювати багаж своїх професійних компетенцій.

Активне навчання відрізняється такими основними особливостями:

- вимушеною активізацією мислення. Сутність цієї особливості полягає в тому, що студент змушений бути активним, незалежно від того, бажає він цього чи ні;

- активною діяльністю студента впродовж тривалого часу. Це означає, що активність носить не короткочасний і епізодичний характер, а є постійним станом роботи студента в навчальному процесі;

- творчою самостійністю студентів під час вирішення нестандартних завдань, підвищеним ступенем мотивації та емоційності;

- постійною взаємодією викладача і студентів за допомогою прямих і зворотних зв'язків у режимі інтерактивних технологій;

- дозволяють вирішувати завдання переходу від простого накопичення знань до створення механізмів самостійного пошуку й навичок дослідницької діяльності;

- підвищують пізнавальну активність студенів;

- розвивають творчі здібності;

- створюють дидактичні і психологічні умови, що сприяють прояву активності студентів.

Найбільш сучасною формою активних методів навчання є інтерактивні методи навчання.

Аналіз актуальних досліджень. Проблему застосування інтерактивних технологій навчання у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців вивчали Т. Добриніна, Т. Коваль, В. Мартинюк, Т. Матвієнко, Л. Мельник, І. Мельничук, Н. Павленко, О. Полат, О. Пометун, Р. Рафікова, С. Сисоєва, В. Щербина та ін.

Теоретичні та методичні засади інтерактивної взаємодії, ефективність її впливу на формування особистості ґрунтовно досліджено в працях І. Авдєєвої, Б. Бадмаєва, С. Кашлєва, М. Кларіна, А. Панфілової, Л. Пироженко, О. Пєхоти, В. Терещенко, П. Щербаня та інших, а також зарубіжними науковцями: Т. Альбергом, К. Бенне, Дж. Мідом, К. Роджерсом, Дж. Стюартом, К. Фопелем.

Мета статті – проаналізувати теоретичні основи інтерактивних методів навчання та визначити умови впровадження їх в освітній процес ВНЗ. Порівняти особливості діяльності викладача при традиційному й

інтерактивному навчанні, визначити їх відмінності на всіх етапах освітнього процесу.

Методи дослідження в науковій статті застосовується переважно теоретичні: вивчення джерел, аналіз і синтез матеріалів теоретичних досліджень.

Використання інтерактивних методів допомагає студентам активно діяти, співпрацювати, навчати інших, дає змогу відчути свій особистий успіх, оскільки здебільшого передбачає роботу в малих групах, сприяє формуванню вмінь організації педагогічної діяльності, зокрема комунікативних, пізнавальних, оцінювально-рефлексивних, конструктивних.

Так, О. Сіроштан визначає методи інтерактивного навчання як «систему способів цілеспрямованої міжсуб'єктної взаємодії педагога (викладача) і студентів, спрямованих на розв'язання навчально-виховних завдань фахової підготовки майбутніх педагогів у процесі навчально-пізнавальної діяльності вищого навчального закладу» [4, с. 88].

Дослідники розглядають методи інтерактивного навчання як сукупність педагогічних дій і прийомів, спрямованих на організацію навчального процесу [3] і такі, що створюють умови, які мотивують до самостійного [5, с. 3–10], ініціативного і творчого засвоєння навчального матеріалу, навчання у процесі взаємодії та взаємонавчання студентів.

Проаналізувавши визначення і характеристики інтерактивного навчання різних авторів, ми синтезували на їх основі наступне: інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, коли кожен суб'єкт включений у процес навчання; організовується у формі взаємодії, діалогу – як між викладачем і студентами, так і між самими студентами.

Інтерактивне навчання часто називають суб'єкт-суб'єктним, маючи на увазі, що обидві його сторони є суб'єктами на противагу суб'єкт-об'єктному традиційному навчанню (педагог – суб'єкт, студент - об'єкт).

Цілі інтерактивного підходу, виходячи з розглянутих нами досліджень, можна визначити таким чином:

- розвиток комунікативних здібностей, умінь спілкуватися і взаємодіяти з іншими людьми, відстоювати власну думку;
- активізація самостійності студентів;
- діяльнісний розвиток, формування практичних умінь і навичок;
- формування професійних компетенцій;
- формування вміння вирішувати проблеми колективно;
- розвиток мовлення студентів;
- участь усіх присутніх на занятті студентів.

Важливим для нашого дослідження є розкриття умов використання інтерактивних методів навчання:

- систематичність – застосування в системі;

- вибірковість – не намагатися на одному занятті застосовувати всі відомі викладачеві інтерактивні методи;

- поетапність – від найбільш простих форм іметодів – поступово до більш складних;

- розуміння цілей і функцій – знати, для чого потрібен саме цей метод і саме на цьомузанятті;

- традиційність – не відмовлятися від традиційних форм і методів навчання, уміло поєднувати їх з інтерактивними;

- врахування особливостей групи – ураховувати взаємини в колективі, ставлення студентів до інтерактивної педагогіки;

- продовження взаємодії за межами аудиторії – інтерактивне навчання починається в навчальній аудиторії, але не закінчується в ній.

Традиційне й інтерактивне навчання відрізняються в усіх основних елементах освітнього процесу: цілі; змісті; засобах; методах навчання; формах навчання. Дані відмінності представлені нами в таблиці 1.

При переході від традиційного до інтерактивного навчання істотно змінюється роль педагога. Ми порівняли особливості діяльності викладача при традиційному й інтерактивному навчанні. Нове в діяльності викладача, що з'явилося із уведенням інтерактивного навчання, представлено в таблиці 2.

Таблиця 1

Порівняльна характеристика традиційного та інтерактивного навчання

Елемент освітнього процесу	**При традиційному навчанні (Пасивному та активному)**	**При інтерактивному навчанні**
Мета навчання	Пов'язана тільки із засвоєнням знань і вмінь. Розвиток і виховання йде несвідомо, мимохідь з отриманням знань	Чітка цілеспрямованість занять не на знання, уміння й навички, а на формування якостей особистості
Зміст навчання	Велика різноманітність інформації по темі заняття. Детальний виклад матеріалу один раз	Головним стає не перенавантаження учня інформацією, а виділення головного матеріалу і його багаторазове варіативне опрацювання. Інформація не мета, а засіб для освоєння дій і операцій
Засоби навчання	Дві протилежні тенденції: мінімум засобів, іноді тільки слово педагога; максимальна кількість різноманітних засобів на занятті, часто вже не пов'язаних один з одним	Засоби навчання – це навчальний комплекс – мінімум необхідного в поєднанні
Методи навчання	Основними методами були словесні (усні й письмові), а також репродуктивні	Важливими методами навчання стали наочно-демонстраційні, серед усних словесних – евристична бесіда, практичні, а також

		дослідницькі та проблемно-пошукові методи і активні методи навчання
Форми навчання	Чітке розмежування форм навчання (лекція, практичне заняття, залік) і етапів занять (перевірка знань, виклад матеріалу тощо). Переважно індивідуальна або фронтальна робота студентів	Лекція-бесіда, лекція-дослідження, проблемна лекція, семінар – прес-конференція, семінар-дискусія, семінар – «мозкова атака». Взаємне поєднання етапів занять

Джерело: розроблено автором на основі [3; 4]

Таблиця 2

Порівняльна характеристика традиційного та інтерактивного навчання

При традиційному навчанні (пасивному та активному)	**При інтерактивному навчанні**
Викладач дає знання	Викладач підштовхує учасників навчання до самостійного пошуку
Викладач – лідер, командир	Педагог здійснює педагогічний супровід навчально-виховного процесу та процесу взаємодії студентів, їх спілкування, виконуючи функції помічника, консультанта
Активний викладач	Активні студенти
Викладач – фільтр, що пропускає через себе навчальну інформацію	Викладач – помічник у роботі, один із джерел інформації
Роль педагога незмінна, стабільна	Викладачеві доводиться виступати в різних ролях: лідера, комунікатора, психолога та ін.

Джерело: розроблено автором на основі [2; 3; 4]

Насамперед, слід звернути увагу на словесні методи навчання, оскільки усна взаємодія ефективна за умов інтерактивності процесу навчання. Серед словесних методів, які можуть використовуватися в інтерактивному навчанні, можна виділити евристичну бесіду та різновиди методу лекцій. Евристична бесіда складається з питань, на які немає відповіді в підручнику або лекції. Це питання на зіставлення, аналіз, синтез, прогнозування, знаходження причинно-наслідкових зв’язків, уміння формулювати висновки, установлювати міжпредметні зв’язки.

Лекція є одним із найбільш універсальних словесних методів. Дуже важливо, щоб лекція не була нудною, монотонною й одноманітною. Однак є різні види лекцій, які тісно пов’язані з інтерактивністю:

- лекція-бесіда;
- лекція-дискусія;
- лекція з розбором конкретних ситуацій;
- лекція удвох;
- проблемна лекція;

- лекція-консультація;

- лекція із заздалегідь запланованими помилками тощо.

Саме інтерактивні методи навчання допоможуть здолати традиційні недоліки лекції. При умові модернізації лекції і надання їй інноваційного характеру «інтерактивна лекція виступає потужним інструментом адаптації змісту освітніх програм ВНЗ до умов зовнішнього середовища, що змінюються, а, відповідно, підвищення затребуваності його освітніх послуг і конкурентоспроможності» [4, с. 80]. І тоді лекція, як і раніше, буде актуальним методом професійного навчання, тільки це буде вже зовсім інша лекція - інтерактивна.

Наочні методи навчання також можуть бути інтерактивними. Свого часу принцип наочності в педагогіці став революцією. Необхідність доповнювати словесні методи наочними насилу усвідомлювалася діячами педагогіки XVIII–XIX ст. У кінці XX століття поява комп'ютерної наочності вивела даний найважливіший дидактичний принцип на нову висоту. Сьогодні ж проста ілюстрація повинна піти в минуле, наочні методи навчання також можуть бути інтерактивними.

Так популярні в сучасних педагогів комп'ютерні презентації не дають розгорнутого знання, не надають навчанню інтерактивності, оскільки інформація подається в них лінійно, сприймається студентами автоматично. Ми визначили декілька способів використання наочності, пов'язаних із інтерактивним навчанням:

- пошук наочних матеріалів самими студентами;

- підготовка презентацій студентами;

- комп'ютерні симуляції (активні імітації реальних ситуацій);

- віртуальна реальність;

- активна робота з плакатами й ілюстраціями (самостійне досягнення інформації за ілюстрацією) тощо.

Практичні методи навчання складають основу компетентністного підходу до навчання, сприяють формуванню в майбутніх педагогів професійних компетенцій, і тому застосування їх у якості інтерактивних методів навчання є обов'язковим.

Практичне заняття стає інтерактивним, якщо використовуються методи активного навчання (ділова гра, розбір конкретних ситуацій тощо). Проте є і власне практичні методи, які можуть інтерпретуватися як інтерактивні. Їх сутність у – пошуку, стимулюванні розумової активності студентів.

Наприклад, аналіз мультимедійних презентацій різної якості, у ході якої формулюються правила створення мультимедійної презентації (при вивченні студентами методики професійного навчання). Інтерактивність може бути створена також у ході виїзного практичного заняття.

Але найбільші можливості для інтерактивності на занятті надають проблемно-пошукові методи й методи активного навчання.

Ми розуміємо методи активного навчання як способи організації та управління навчально-пізнавальною діяльністю, спрямовані на підвищення активності студентів, залучення їх до дослідницької роботи. Від активності до інтерактивності один крок, і саме від педагога залежить, чи буде навчання просто активним (що вже саме по собі непогано) або все ж інтерактивним (що ще краще). Розглянемо окремі методи активного та інтерактивного навчання.

Метод конкретних ситуацій або case-study (від англійського case – випадок, ситуація) – метод активного проблемно-ситуаційного аналізу, заснований на навчанні шляхом розв'язання конкретних задач-ситуацій (розв'язок кейсів). Перед студентами ставляться декілька завдань, які спрямовані на активний пошук раціонального розв'язання з урахуванням раніше набутих умінь і навичок.

Використання методу конкретної ситуації на занятті дозволяє досягти наступного:

- допомагає студентам визначити і сформулювати головне в навчальному завданні;
- допомагає активізувати у студентів вже набуті знання і професійний досвід;
- розкриває протиріччя між пізнавальним інтересом і наявними знаннями й уміннями;
- спонукає до подальшого пізнання.

Необхідно підкреслити, що формальне використання навчальних ситуацій або їх нагромадження на одному зайнятті є неприпустимим. Вони будуть ефективні лише при творчому комплексному підході, розумному поєднанні нових інтерактивних методів і традиційних, які використовувалися в педагогічній практиці.

Дослідницький метод – вищий ступінь творчої діяльності студентів, у процесі якого вони самостійно знаходять вирішення нових для них завдань. Студенти висувають пропозиції для вирішенням поставленого завдання. Вони аналізуються, вибираються методи дослідження, визначаються етапи проведення експерименту. Приклади застосування дослідницького методу:

- науково-практична конференція;
- круглий стіл;
- курсове і дипломне проектування;
- практика;
- стажування;
- відкритий захист курсових робіт.

Проблемне навчання – метод, при якому отримання знань відбувається в ході вирішення поставленої педагогом проблеми.

Мозковий штурм (від англ. Brainstorming – мозкова атака) – метод інтерактивного навчання, що стимулює розвиток інтелектуально-творчих та пізнавальних здібностей студентів [1].

Метод «мозкового штурму» («мозкової атаки») спрямований на стимулювання інтелектуальної активності студентів та їх взаємодію один із одним.

Перед студентами ставиться питання, а потім приймаються всі варіанти його рішення, навіть на перший погляд безглузді, дивні і смішні. Серед виявлених варіантів вибирають кращий, роблять висновки й узагальнення.

Метод проектів полягає у виконанні самостійного творчого проекту під керівництвом педагога. Теми курсових проектів повинні припускати проблемність і творчість, мати фахову спрямованість.

Виділяються такі ігрові методи: рольова і ділова гра; методи змагань; командні методи навчання.

Рольова гра – це імітація конкретних ситуацій, вирішення поставленої проблеми студентами, виконання ними певні ролі.

Основне призначення навчально-рольової гри полягає в тому, щоб за допомогою так званих «навчальних» ролей розв’язати такі завдання:

- залучити всіх учасників заняття до обговорення проблеми;

- виділити основні аспекти й методи аналізу актуальних проблем конкретної теми або навчального курсу в цілому;

- сформувати позитивне ставлення, інтерес до проблеми, що обговорюється.

Ділова гра – ускладнений вид рольової гри, за допомогою якого відтворюється модель реальної виробничої діяльності, моделюється «серйозна» робота по професії. Студентам дається можливість публічно апробовувати свої знання. Потужним мотивувальним чинником у діловій грі є також спільний, колективний характер навчальної діяльності. Кожен учасник гри відповідає не лише за себе, але і за своїх товаришів, використовує різноманітні форми й методи співпраці і взаємодії, що веде до інтерактивності. Використання методу ділової гри є найбільш прийнятним для засвоєння і закріплення великого блоку значимої інформації.

Ділова гра – засіб моделювання різноманітних умов професійної діяльності (включаючи екстремальні) шляхом пошуку нових способів її виконання. Ділова гра імітує різні аспекти людської активності та соціальної взаємодії. Гра також є методом ефективного навчання, оскільки знімає протиріччя між абстрактним характером змісту дисципліни й реальним характером професійної діяльності.

Упровадження в освітній процес ігрових методів сприятиме реалізації:

1) оптимального поєднання загальних, групових та індивідуальних форм організації навчального процесу у ВНЗ;

2) раціонального застосування сучасних методів і засобів навчання на різних етапах підготовки фахівців;

3) емоційності та результативності використання педагогічних технологій.

Підсумовуючи сказане, відзначимо, що при правильній організації ділової гри, ігрова група в цілому і кожен її учасник стають повноправними та рівноправними з керівником гри суб'єктами ігрової діяльності, здійснюючи у грі не тільки планування, реалізацію, самоконтроль і самооцінку власної цілеспрямованої навчально-ігрової діяльності, а й беручи участь в організації, здійсненні, регулюванні й оцінюванні навчально-ігрових дій своїх колег, спільної діяльності ігрової групи, колективу, активно взаємодіючи з викладачем.

Вікторини, олімпіади, конкурси, фестивалі також сприятимуть інтерактивності навчання, оскільки пов'язані зі спілкуванням суб'єктів навчання.

Необхідно також зауважити, що формальне використання інтерактивних методів або їх нагромадження на одному зайнятті неприпустимо. Вони будуть ефективні лише при творчому комплексному підході, розумному поєднанні нових інтерактивних методів і традиційних, випробуваних у педагогічній практиці.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, інтерактивне навчання тісно пов'язане з переходом до компетентнісної освіти й передбачає створення на зайнятті атмосфери взаємодії «викладач-студент», «студент-студент». При інтерактивному навчанні всі студенти активні й самостійні, а роль педагога змінюється: він не транслятор інформації, а посередник і рівноправний учасник процесу навчання.

Порівнявши традиційне (пасивне й активне) навчання та інтерактивне, ми визначили відмінності на усіх рівнях – у цілепокладанні, формах, методах, засобах і змісті навчання, а також – у діяльності педагога.

Таким чином, у сучасних умовах розвитку інформаційного суспільства, переходу до суспільства знань, важливо в освітньому процесі забезпечувати інтерактивність, використовувати інтерактивні методи навчання, які дозволять підготувати кваліфікованих, конкурентоспроможних, освічених, інтелектуально розвинених педагогів.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розкритті можливостей застосування інтерактивних методів і технологій навчання під час вивчення педагогічних дисциплін у процесі підготовки майбутніх педагогів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Комар, О. А. (2008). *Підготовка майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивних технологій: теоретико-методичні аспекти*. Умань: Софія (Komar, O. A. (2008). *Training of the future primary school teachers to use interactive technology: theoretical and methodical aspects*. Uman: Sofiia).

2. Кошечко, Н. В. (2013). *Методика викладання у вищій школі*. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя (Koshechko, N. V. (2013). *Methodology of Teaching in Higher School*. Nizhyn: NSU named after M. Gogol).

3. Пєхота, О. М., Кіктенко, А. З, Любарська, О. М. (2004). *Освітні технології*. К.: А.С.К. (Piekhota, O. M., Kiktenko, A. Z., Liubarska, O. M. *Educational technologies*. K. : A.S.K.)

4. Сіроштан, О. В. (2012) Інтерактивні методи навчання в процесі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. *Соціальна педагогіка: теорія та практика, 1,* 85–90 (Siroshtan, O. V. (2012). Interactive teaching methods in the process of training future social workers. *Social pedagogy: theory and practice, 1,* 85–90).

5. Ткачук, Л. В. (2009). Сучасні освітні технології в активізації пізнавальної діяльності студентів педагогічних університетів. *Вісник Львівського університету. Серія: Педагогічна, 25,* 3−10 (Tkachuk, L. V. (2009). Modern educational technologies in activization of cognitive activity of students of pedagogical universities. *Bulletin of Lviv University. Series: Pedagogical, 25,* 3−10).

РЕЗЮМЕ

Томашевская Мирослава. Использование интерактивных методов обучения при подготовке будущих педагогов в высшем учебном заведении.

В статье рассмотрены теоретические основы интерактивного обучения и определены условия внедрения их в образовательный процесс вуза. Данный вид обучения заключается в создании на занятии атмосферы взаимодействия педагога и студентов. Автором проведено сопоставление традиционного (пассивного и активного) обучения и интерактивного, определены различия между ними на всех компонентах процесса обучения, а также в деятельности педагога. Рассмотрены преимущества использования отдельных интерактивных методов обучения в образовательный процесс, с целью повышения теоретической и практической подготовки будущих педагогов

Ключевые слова: *интерактивные методы обучения, активное обучение, компетентность, компетенция, интерактивность.*

SUMMARY

Tomashevska Myroslava. The usage of interactive teaching methods in the preparation of the future teachers in the higher education institution.

The dynamic nature of modern vocational education is recognized by all modern researchers. The basic concept of the education system becomes competence, and in the system of vocational education – professional competence, which is understood first of all as the ability of a specialist to further professional self-improvement. In order to update the education system, moving it to a competent basis, you need to revise the very model of learning. The passage from the passive to the active model is necessary, and it is already practically realized, but the most productive is the interactive model of learning, since the student, due to its use, learns not only to apply the knowledge gained in the school, but also constantly look for new, update the luggage of their professional competences.

The article deals with the theoretical basis of interactive learning. This type of learning is associated with a transition to competence education; it is creating an atmosphere of interaction between teacher and students and between the students at the lesson. All students are involved in the interactive learning process; they are active and independent, and the role of the teacher changes: he is not the translator of information; he is a mediator and an equal participant of learning process. The article compared the traditional (passive and active) and interactive learning, marked differences at all levels – in the definition of objectives, forms, methods, tools and content of learning, as well as differences of the work of the teacher. Teacher provides pedagogical support of the educational process and the process of interaction between students,

their communication, fulfilling the assistant function, consultant. Among the interactive learning methods are marked oral verbal methods (heuristic conversation, hybrid forms of lectures), visual methods, practical and problem-search methods of active learning (method of analysis of production situation, "case studies", playing techniques, research method, problem-based learning, method of "brainstorming", method of projects, quizzes, competitions, contests, festivals and etc.).

Key words: *interactive teaching methods, active learning, competence, interactivity.*

УДК 378.091.8:061.2:005.591.6(477)

Анна Улановська
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0001-9472-1033
DOI 10.24139/2312-5993/2017.08/188-197

ОСНОВНІ ЗАСАДИ СТАНОВЛЕННЯ НАЦІОНАЛЬНОГО СТУДЕНТСЬКОГО СОЮЗУ ЯК СУБ'ЄКТА МОДЕРНІЗАЦІЇ ВІТЧИЗНЯНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті схарактеризовано основні чинники, визначено мету й принципи залучення студентства до модернізації вищої освіти в Україні. На підставі системно-функціонального аналізу діяльності Європейського студентського союзу та найбільших його членських організацій розроблено модель розвитку національного студентського союзу як суб'єкта модернізації вищої освіти, відповідно до якої місія і приорітетні цілі Союзу реалізуються через компоненти організаційно-нормативного, змістово-процесуального й результативного блоків. Доведено, що залучення студентства до продукування й імплементації державної стратегії модернізації вітчизняної вищої освіти є важливою умовою успіху даного процесу.

Ключові слова: *модернізація вищої освіти, залучення студентства, Європейський студентський союз, національний студентський союз, суб'єкт модернізації вищої освіти, системно-функціональний аналіз.*

Постановка проблеми. У сучасних умовах, коли включення всіх зацікавлених сторін до процесу модернізації вітчизняної системи вищої освіти усвідомлюється суспільством та професійною освітянською громадою, актуальним постало питання розробки технології залучення студентства до цього процесу як ключових партнерів суспільства та держави. Крім того, з огляду на існуючі суспільні проблеми й низький рівень впливу студентських представництв на процес вироблення й реалізації державної освітньої політики [1, 144–145], доцільним вважаємо сформулювати рекомендації для вітчизняних студентських об'єднань національного рівня на основі продуктивного досвіду Європейського студентського союзу (ЄСС) та найбільш впливових національних союзів студентів, що входять до його складу.

Аналіз актуальних досліджень. Актуальні проблеми залучення студентства до процесу управління, зокрема модернізаційними перетвореннями вищої освіти в контексті Болонського процесу (БП), висвітлено в наукових розвідках Ф. Альтбаха, С. Бергена, Е. Данн, Ф. Кері,

М. Клеменчіч, Т. Луешера-Мамашели, Є. Пінчука, А. Сбруєвої та інших вітчизняних і зарубіжних дослідників. Однак детального вивчення потребує продуктивний досвід діяльності студентських представницьких об'єднань міжнародного й національного рівнів у контексті розвитку Європейського простору вищої освіти (ЄПВО). Крім того, на наш погляд, необхідним є обґрунтування можливостей застосування елементів продуктивного європейського досвіду в аспекті досліджуваної проблеми в Україні.

Мета статті – визначити й обґрунтувати можливості застосування елементів продуктивного досвіду Європейського студентського союзу та найбільш впливових його членських організацій в аспекті досліджуваної проблеми у вітчизняному освітньому контексті.

Методи наукового дослідження: *аналіз і узагальнення* продуктивного європейського досвіду; *метод наукової екстраполяції* для виявлення можливостей використання елементів продуктивного досвіду ЄСС та найбільш впливових його членських організації; *метод моделювання*, що уможливив розробку моделі розвитку національного студентського союзу як суб'єкта БП.

Виклад основного матеріалу. У широкому розумінні *залучення студентства (student engagement)* є багатовимірним і багатоаспектним поняттям, що використовується в нормативних і наукових джерелах для позначення різних сфер діяльності студентів (навчальна, наукова, управлінська). Відома словенська дослідниця М. Клеменчич (Klemenčič M.), використовуючи аналітичний підхід, розглядає залучення студентства як складний процес реалізації впливу на ухвалення та виконання важливих рішень в освітній політиці, що характеризується багаторівневою природою, наявністю різних ступенів та сфер взаємодії студентства з іншими суб'єктами освітніх перетворень [4, 633–645]. Підкреслимо, що згідно з М. Клеменчич, найвищим рівнем залучення студентства до модернізації ВО є партнерство.

Очевидно, що партнерство не варто розглядати як сукупність окремих заходів або механізмів залучення, оскільки це є значно глибшим явищем. Відстоюючи право студентів долучатися до управління в системі ВО, експерти ЄСС наголошують, що партнерські стосунки передбачають взаємоповагу та співпрацю на шляху досягнення спільних цілей. Крім того, в освітніх середовищах, де існує культура партнерства, студенти не тільки вказують на існуючі проблеми, але й допомагають визначити шляхи їх вирішення та сприяють процесу реалізації модернізаційних перетворень [2].

Провідні фахівці британської Академії вищої освіти з питань залучення студентства на інституційному й національному рівнях М. Хілі (M. Healey), Е. Флінт (A. Flint) та К. Харрінгтон (K. Harrington) слушно наголошують, що партнерство є за своєю сутністю процесом кооперації, а не продуктом, способом досягнення результату, а не власне результатом [3, 12]. У межах спільної ініціативи Ради з фінансування вищої освіти в Англії (HEFCE) та

Студентського національного союзу під назвою «Залучення студентства через партнерство» (The Student Engagement Partnersip (TSEP)) було здійснено аналіз основних аспектів партнерства як складного процесу взаємодії студентства з іншими суб'єктами управління й модернізації ВО [9, 12–14]:

1) заохочення студентів до активної участі у внутрішніх процесах забезпечення якості освіти, що реалізується шляхом розвитку функціональної та високоефективної студентської репрезентативної системи в межах комітетів відповідальних за якість, включення студентів у процес розробки й реалізації заходів щодо підвищення якості, організації спільних тренінгів для студентів і персоналу з питань забезпечення якості, опитувань студентів тощо;

2) участь студентів у процесі ухвалення важливих рішень, що не обмежується консультуванням, а передбачає рівні можливості в ініціаціюванні та продукуванні таких рішень;

3) стратегічний підхід у регулюванні процесу залучення студентства, що включає розробку довгострокових планів розвитку партнерської взаємодії та призначення стратегічного керівництва, тобто досвідчених представників від адміністрації ВНЗ і органів студентського самоврядування, які візьмуть відповідальність за посилення ролі студентів в оганізаційно-управлінській сфері закладу освіти;

4) становлення ефективних студентських лідерів. Вирішальне значення в даному процесі має розвиток механізмів навчання та підтримки ініціативних і відповідальних студентів, готових представляти інтереси й відстоювати права студентської спільноти в управлінських органах;

До найважливіших чинників, що зумовлюють необхідність залучення студентства до процесу модернізації вищої освіти (ВО) в контексті вітчизняних реалій, ми відносимо такі групи:

1. *Суспільно-політичні.* Серед ключових тенденцій розвитку вищої школи та суспільства взагалі в сучасних умовах велике значення має процес *демократизації*, що характеризується перерозподілом влади, делегуванням повноважень іншим суб'єктам, скасуванням антидемократичних законів та суспільних інститутів. Було доведено, що з метою розбудови демократичної академічної культури та забезпечення прозорості ухвалення політичних рішень студенти повинні розглядатися як рівноправні члени академічної спільноти й бути зацікавленими в її розвиткові. В українському освітньому просторі це є актуальним питанням ще й з огляду на *високий рівень корупції* на всіх щаблях системи управління освітою та спрямування державної політики на її викорінення. До корупційних дій в освітній галузі належить не лише хабарництво, але й фальсифікація, шахрайство, викривлення інформації, різноманітні порушення професійної етики, невмотивовані витрати, а також широко розповсюджений в українському суспільстві непотизм. Очевидно, що важливими суб'єктами процесу запобігання,

виявлення та здійснення заходів щодо припинення корупційних правопорушень на всіх рівнях мають стати студентські представництва.

Крім того, необхідність залучення студентства зумовлена *потребою у висококваліфікованих фахівцях зі сформованою громадянською компетентністю,* здатних застосовувати глибокі знання з відповідних дисциплін в актуальному соціальному контексті та визначати подальший розвиток суспільства [10]. Іншим важливим фактором, що вимагає врахування позицій студентства у процесі модернізації ВО є загострення політичного протистояння в державі та, як результат, *зростання студентського політичного активізму*, тобто неформальної екстраординарної активності студентів, що існує на противагу звичайній формальній діяльності студентського представництва в офіційних органах управління ВО (акції протесту, повстання) [5, 36]. В Україні основними причинами такої деструктивної діяльності студентства можуть слугувати обмеження волевиявлення та свободи слова як у студентському містечку, так і в суспільстві взагалі, недієвість офіційних органів студентського врядування, бюрократизація освітньої системи, комерціалізація ВО, зменшення соціальних видатків тощо.

2. *Соціально-економічні*, а саме економія державного бюджету в умовах його дефіциту шляхом недофінансування соціальної сфери, зокрема освіти, що змушує як університети, так і органи студентського самоврядування зосереджуватися на пошуках нових джерел фінансування, а відтак менше уваги приділяти своїм основним завданням. У часи зростаючої комерціалізація освіти в Україні та світі власне студент стає таким джерелом і розглядається як «клієнт», «споживач» послуг, що несе відповідальність лише за власну академічну успішність і не зацікавлений у вирішенні питань, пов’язаних із модернізацією освітньої галузі чи окремого навчального закладу. Одним із найважливіших чинників вторгнення ринкових цінностей в університети є зміна ставлення суспільства до ВО, яку трактують не суспільним благом, що працює на користь суспільства, а приватним благом, що приносить вигоду першочергово тим, хто навчається чи проводить дослідження. Під таким кутом зору здається справедливим, що користувачі повинні платити за цю послугу, як вони платять за будь-яку іншу. Постачання знання стає ще однією комерційною операцією. У наукових колах розповсюдженою є думка, що комерціалізація освіти може суттєво зменшити рівень активності студентів й обмежити їхній вплив. Однак насправді, на противагу таким поглядам, комерціалізація лише посилює студентський рух, оскільки, з метою протистояння даній тенденції, студенти ще більше об’єднуються у спільноти, представницькі структури та союзи на всіх рівнях.

3. *Академічні,* серед яких найважливішими є гостра потреба в підвищенні якісних показників вітчизняної ВО та зростання її

конкурентоспроможності в глобальному контексті. Студент визначається як рівноправний учасник процесу забезпечення якості, адже в період навчання він постає, по-перше, як внутрішній споживач навчальних послуг; по-друге – послуг сервісних служб ВНЗ; по-третє, як співробітник ВНЗ, що спільно з викладачами бере участь у науковій роботі та продукуванні нових знань; по-четверте, як уособлення результату діяльності ВНЗ [6, 16–17; 8]. Очевидно, що розпочатий процес модернізації структурного й культурного компоненту системи ВО матиме успіх лише за умови включення всіх зацікавлених сторін. Залучення студентства до модернізації й управління навчальним закладом сприятиме підвищенню загального внутрішнього та міжнародного рейтингу українських ВНЗ, адже одним із компонентів сучасного іміджу університету є розвинуте й дієве студентське самоврядування.

Основною метою залучення студентства до модернізації вітчизняної ВО на національному, міжінституційному та інституційному рівнях є підвищення якості освіти шляхом становлення культури партнерства й розвитку демократичних засад в освітньому середовищі.

Системно-функціональний аналіз діяльності ЄСС як найвпливовішої студентської структури наднаціонального рівня та найбільших його членських організацій дозволив виокремити пріоритетні цілі, напрями, принципи роботи та важливі механізми реалізації впливу в національному контексті, які було б доцільно використати вітчизняним національним студентським союзам (НСС) з метою налагодження співробітництва у процесі модернізації ВО (див. рис. 1).

Основоположними принципами, дотримання яких є необхідною умовою розвитку дієвого й успішного студентського союзу національного рівня, вважаємо такі: принцип репрезентативності, демократичності та прозорості, неприбутковості, солідарності, рівності, цілеспрямованості, проактивності та неупередженості. Місією НСС є представництво та захист освітніх, суспільно-політичних, економічних і культурних інтересів та прав студентів у загальнодержавному вимірі.

Сутність *цільового компоненту* представленої моделі полягає у визначенні як короткострокових (річних), так і довгострокових цілей для сталого розвитку організації. Крім того, оскільки специфікою діяльності НСС є поєднання внутрішнього та зовнішнього векторів розвитку, а також одночасна співпраця з членськими організаціями та зовнішніми партнерами (національними й міжнародними урядовими і громадськими структурами), доцільним є формулювання внутрішніх та зовнішніх цілей союзу.

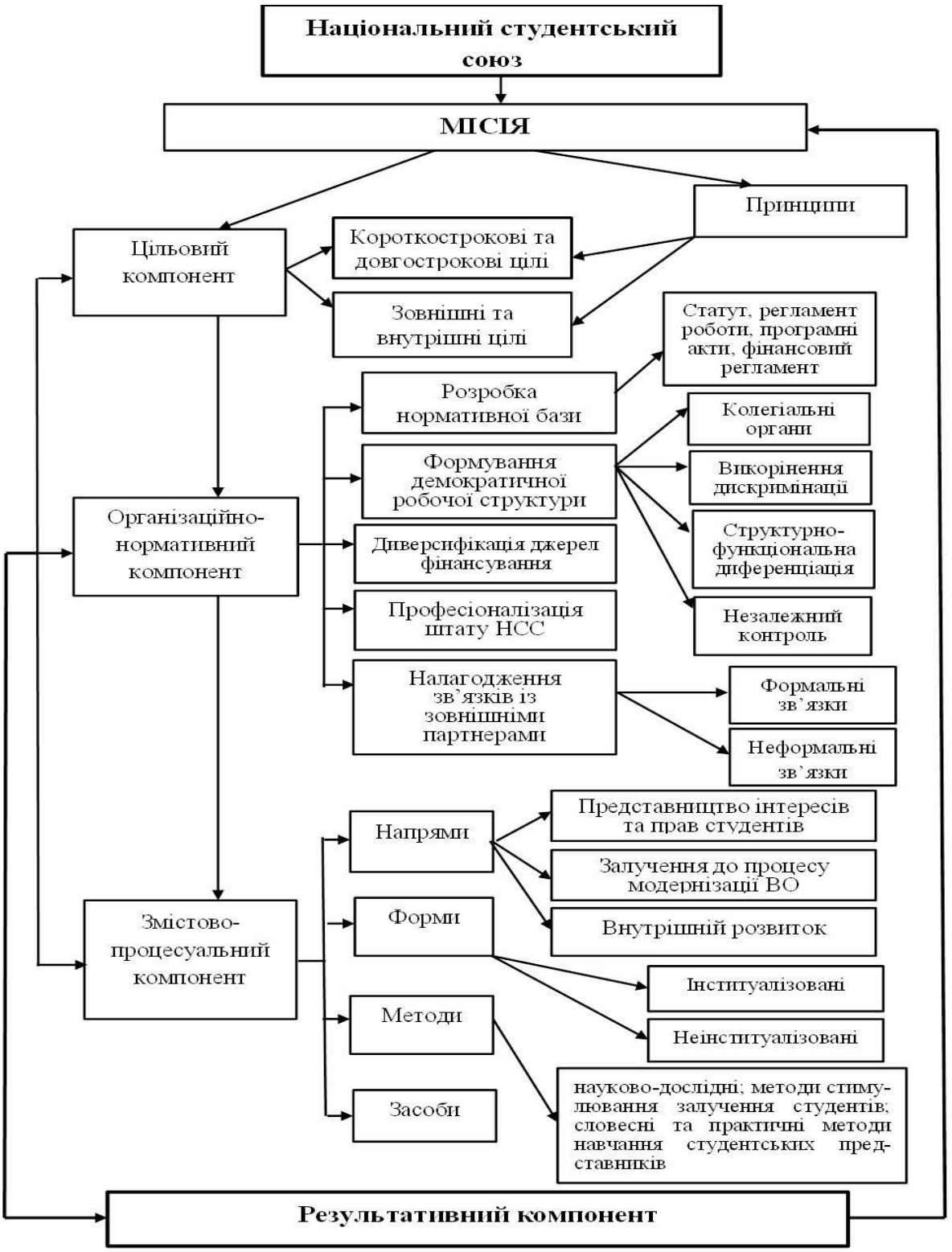

Рис. 1. Модель розвитку НСС як суб'єкта модернізації ВО

Організаційно-нормативний компонент передбачає, перш за все, визначення політики студентського союзу та розробку установчих документів, а саме Статуту, Регламенту роботи, Програмних актів та Фінансового регламенту. Крім того, важливим аспектом є формування демократичної та прозорої робочої структури організації й виправданими заходами в даному контексті є заснування колегіальних органів управління (Рада/Сенат/Конгрес,

Виконавчі комітети), до складу яких мають увійти представники від усіх інституційних або міжінституційних студентських об'єднань-членів НСС; структурно-функціональна диференціація, тобто наявність спеціалізованих виконавчих структурних одиниць, відповідальних за певні сфери діяльності Союзу; забезпечення рівних можливостей у процесі залучення студентів до роботи в НСС, тобто викорінення будь-яких форм дискримінації; створення незалежного студентського органу, непідконтрольного Президії чи комітетам, для здійснення контролю за роботою Союзу.

Важливою умовою розвитку НСС у сучасних суспільно-економічних реаліях є диверсифікація джерел фінансування. Традиційно бюджет студентських союзів наповнюється за рахунок членських внесків, проте досить часто вони не покривають навіть і половини необхідних витрат. Актуальною в такому випадку є активна фандрейзингова діяльність, що передбачає: 1) оцінку маркетингового потенціалу студентського союзу (веб-сайт, публікації, заходи, що проводяться на регулярній основі, проекти тощо); 2) заснування студентського комітету з фандрейзингу; 3) створення бази даних потенційних «донорів», тобто організацій, які надають гранти; 4) установлення контактів та внесення пропозицій; 5) участь у національних та міжнародних грантодавчих програмах [7, 48–49]. Збільшення фінансового забезпечення дозволить залучити досвідчених фахівців та експертів з проблемних питань задля підвищення ефективності діяльності Союзу як суб'єкта модернізації ВО.

До *змістово-процесуального компоненту* відносимо пріоритетні напрями діяльності НСС, а також форми, методи й засоби досягнення визначених цілей та реалізації впливу в національному освітньому контексті. Зосередимо увагу на кожній складовій окремо. До основоположних напрямів діяльності Союзу варто віднести, по-перше, представництво студентів на національному рівні, тобто адвокацію інтересів та прав студентів як в освітньому середовищі, так і в суспільстві взагалі; по-друге, залучення до процесу модернізації ВО в якості рівноправних партнерів, що беруть безпосередню участь у виробленні й реалізації національної освітньої політики; по-третє, внутрішній розвиток організації, що передбачає всебічну допомогу у становленні потужних інституційних та міжінституційних студентських об'єднань. Важливими формами роботи та реалізації впливу є: 1) *інституціоналізовані*: включення представників НСС до Міністерств, відповідальних за ВО, агенцій із забезпечення якості, експертних комітетів, консультативних груп, створення студентських дорадчих комітетів при управлінських структурах, надання різних послуг студентам; 2) *неінституалізовані*: популяризація політики НСС та поглядів студентів, дослідницька та проектна діяльність; робота спеціальних комітетів різного спрямування; внесення пропозицій щодо розробки законодавчої бази;

організація навчання студентських представників, проведення заходів, обговорень, дебатів, демонстрацій, кампаній та акцій протесту.

До рекомендованих методів роботи НСС в окреслених напрямах належать: науково-дослідні (збір, узагальнення й поширення інформації, анкетування, опитування, моніторинг процесу модернізації освітньої галузі, аналіз наукових та нормативних джерел, компаративний аналіз); методи стимулювання залучення студентів (заохочення, змагання); словесні та практичні методи навчання студентських представників (лекції, тренінги, форуми, професійні майстерні, дискусії тощо). Основними засобами становлення дієвого НСС є: 1) друковані джерела (публікації результатів дослідження, посібники, інформаційні джерела (брошури, листівки, статті, студентські журнали та газети); 2) веб-ресурси (сайт НСС, навчальні он-лайн курси, інтерактивна он-лайн платформа для обміну досвідом, сторінки в соціальних мережах).

Під *результативним компонентом* розуміємо готовність НСС до конструктивного співробітництва з МОН України, Національною агенцією із забезпечення якості, ВНЗ та регіональними й інституційними студентськими представництвами щодо модернізації вітчизняної системи вищої освіти.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, залучення студентства до процесу модернізації вітчизняної вищої освіти, як наголошено в численних міжнародних документах та наукових розвідках, є невід'ємною складовою успіху даного процесу. Доведено, що використання елементів продуктивного досвіду ЄСС як найбільш впливової студентської структури європейського рівня сприятиме розвиткові студентських союзів, становленню системи їхнього співробітництва з іншими суб'єктами модернізації освітньої галузі й підвищенню якості ВО в Україні. Відповідно до запропонованої моделі розвитку НСС як суб'єкта модернізації ВО, місія та ключові цілі Союзу реалізуються через компоненти організаційно-нормативного, змістово-процесуального й результативного блоку, що передбачає взаємозв'язок його структурних складових, а також змісту, форм, методів і засобів реалізації впливу на процес продукування державної освітньої політики. На подальше вивчення заслуговує технологія залучення студентського представницького об'єднання до процесу реалізації важливих змін на міжінституційному рівні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Улановська, А. С. (2015). Актуальні проблеми залучення студентства до процесу модернізації вищої освіти України. *Інженерні та освітні технології*. *Щоквартальний науково-практичний журнал. Тематичний випуск: «Сучасна вища освіта: реалії, проблеми, перспективи»*, *3 (11)*, 144–147 (Ulanovska, A. S. (2015). Actual problems of student involvement into the process of higher education modernization in Ukraine. *Engineering and educational technologies. Quarterly Scientific and Practical Journal. Thematic issue: "Modern Higher Education: Realities, Problems, Prospects*", *3 (11)*, 144–147.

2. ESU. *Students as Partners Quest for quality for students.* Retrieved from: http://quest.esu-online.org/Students+as+partners

3. Healey, M., Flint, A. and Harrington, K. (2011). Engagement through partnership: students as partners in learning and teaching in higher education. *Higher education academ*y.

4. Klemenčič, M. (2012). *The changing conceptions of student participation in HE governance in the EHEA.* In Curaj, A., Scott, P., Vlasceanu, L., Wilson, L. (Eds), *European Higher Education at the Crossroads: Between the Bologna Process and National Reforms* (pp. 631–653). London: Springer.

5. Luesher-Mamashela, Th. (2015). *Theorising student activism in and beyond the 20th century: the contribution of Philip G. Altbach*. In Manja Klemenčič, Sjur Bergan and Rok Primožič (Eds), *Student Engagement in Europe: society, higher education and student governance,* (pp. 33–50). Brussels: Council of Europe.

6. Palomares, F. M. G. and Todorovski, B. (2013). *Quest for Quality for Students: Student Handbook on Quality Assurance.* ESU's Publications. Retrieved from: www.esu-online.org/news/article/6068

7. Proteasa, V., Tabone, M., Kirkebøen, S., Hartmann, P. (2009). *The Student Union Development Handbook.* ESU's Publications.

8. Strahlman, Ch. (2012). *Quest for Quality for Students: Going back to Basics.* ESU's Publications. Retrieved from: www.esu-online.org/asset/News/6068/QUEST-for-quality-for-students-publication-Part1.pdf.

9. *The principles of student engagement. The Student Engagement Conversation*, (2014). Retrieved from: https://can.jiscinvolve.org/wp/files/2014/10/Student-Engagment-Conversation-Pamphlet-v11-ERussell.pdf

10. Zgaga, P. (2009). Higher Education and Citizenship: "the full range of purposes". *European Educational Research Journal, Vo1. 8, № 2,* 175–188.

РЕЗЮМЕ

Улановская Анна. Основные принципы развития национального студенческого союза как субъекта модернизации отечественного образования.

В статье охарактеризованы основные факторы, определены цели и принципы привлечения студентов к модернизации высшего образования в Украине. На основании системно-функционального анализа деятельности Европейского студенческого союза и крупнейших его членских организаций разработана модель развития национального студенческого союза как субъекта модернизации образования, согласно которой миссия и приоритетные цели Союза реализуются через компоненты организационно-нормативного, содержательно-процессуального и результативного блока. Доказано, что привлечение студенчества к продуцированию и имплементации государственной стратегии модернизации отечественного образования является важным условием успеха данного процесса.

Ключевые слова: *модернизация высшего образования, привлечение студенчества, Европейский студенческий союз, национальный студенческий союз, субъект модернизации образования, системно-функциональный анализ.*

SUMMARY

Ulanovska Anna. Basic principles of the National students' union development as a subject of higher education modernization.

In the article the main factors, purpose and principles of student engagement in the modernization of national higher education are characterised. Socio-political factors include higher education democratization worldwide, high level of corruption in the system of higher education governance in Ukraine, urgent need for qualified specialists with a developed citizen

competence, growing student political activism and others. Major socio-economic factors are the economy of the state budget in the conditions of its deficit due to the lack of financing in the social sphere, education in particular, and higher education commercialization. Finally, among the academic factors the most important is the necessity of higher education quality assurance. So, the main goal of student engagement into the process of higher education modernization at all levels is to improve the quality through the establishment of a partnership culture and the development of democratic foundations in the educational environment.

The principles which must be considered as fundamental for the development of a strong student union at the national level are the following: the principle of representativeness, democracy and transparency, non-profit objectives, solidarity, equality, purposefulness, proactivity and impartiality. The mission of the NUS is to represent and protect the educational, socio-political, economic and cultural interests and students' rights in the nation-wide dimension.

On the basis of the systemic and functional analysis of the European Students' Union, a model for the development of a national student union as a subject of the higher education modernization was produced. The mission and the priorities of the Union are realized through the components of normative, organizational, content, procedural and result blocks, which implies the interconnection of its structural components, as well as the content, forms, methods and means of influencing the decision-making process in higher education. The result component is understood as the NUS's readiness for constructive cooperation with the Ministry of Education and Science of Ukraine, the National Quality Assurance Agency, universities, regional and institutional students' unions in order to raise the quality of HE. It is proved that student involvement in the production and implementation of the state strategy for the modernization of higher education system is an important condition for the success of this process.

Key words: *higher education modernization, student engagement, European Students' Union, national students' union, subject of higher education modernization, systemic and functional analysis.*

УДК 378.147

Жанна Чернякова
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 000-0003-4547-9388
DOI 10.24139/2312-5993/2017.08/197-214

ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У КОНТЕКСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ З ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

У статті з'ясовано провідні підходи до визначення сутності понять «культура», «діяльність», «управління», «управлінська культура»; сформульовано дефініцію поняття «управлінська культура студентів-бакалаврів педагогічного вищого навчального закладу»; визначено та схарактеризовано структурні компоненти управлінської культури (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний та управлінсько-аналітичний); установлено організаційно-педагогічні умови формування управлінської культури майбутніх педагогів.

Ключові слова: *управління, культура, управлінська культура, управлінська культура студентів-бакалаврів, самостійна робота, структурні компоненти управлінської культури.*

Постановка проблеми. Сучасний світовий ринок праці потребує кваліфікованих фахівців з відповідним високим рівнем освіти, усвідомленими моральними цінностями та активною громадянською позицією, які вміють вільно мислити й самоорганізовуватися, які мають високий рівень культури, навички роботи із сучасними технологіями та спроможні ефективно виконувати свої професійні обов'язки.

Актуальність та значущість управлінського аспекту професійної підготовки студентів-бакалаврів педагогічного вищого навчального закладу зумовлені новими пріоритетами й соціокультурними цінностями XXI століття, що спрямовані на інноватизацію змісту, засобів, форм і методів їх професійно-педагогічної підготовки. Модернізація системи вищої освіти вимагає спрямування зусиль педагогічних працівників на розвиток творчого потенціалу учасників навчально-виховного процесу.

Особливо важливого значення набуває підготовка фахівців із високим рівнем управлінської культури, здатних до самостійного мислення, прийняття виважених управлінських рішень. Завданням формування управлінської культури студентів-бакалаврів педагогічного вищого навчального закладу є створення організаційно-педагогічних умов, за допомогою яких буде здійснюватися навчально-виховний процес у виші.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз зарубіжної та вітчизняної науково-педагогічної літератури дає підстави засвідчити, що накопичено потужний досвід із вивчення питання управлінської культури викладача. Суттєвий інтерес являють дослідження, присвячені теоретико-методологічним засадам професійно-педагогічної підготовки вчителя (О. Абдуліна, А. Алексюк, В. Безпалько, Н. Кузьміна, М. Луговий, О. Мороз, В. Семиченко, М. Скаткін, Л. Спірін, Л. Хомич, О. Щербаков та ін.); проблемам формування професійної культури вчителя (О. Барабанщиков, Є. Бондаревська, О. Гармаш, І. Зязюн, Н. Ничкало, В. Радул, С. Сисоєва та ін.). Управлінські аспекти цього феномену розглянуто в роботах О. Анісімова, Ю. Бабанського, В. Бондара, Ю. Васильєва, П. Кєрженцева, Ю. Кулюткіна, А. Макаренка, І. Підласого, В. Пікельної, О. Савченко, Г. Сухобської, В. Сухомлинського, Н. Тализіної, Є. Хрикова, Г. Щедровицького, В. Якуніна та ін. Наукові праці Н. Коломинського, М. Приходько, В. Симонова присвячено основам педагогічного менеджменту й самоменеджменту. Проблеми формування управлінської культури педагогів висвітлено в роботах В. Бондаря, В. Загвязинського, В. Сластьоніна, М. Поташніка, В. Пікельної, Т. Шамової та ін. Дослідники О. Бойко, К. Богатирьов, В. Виноградський, Т. Горюнова, Р. Друзь, О. Корягіна, В. Михальська, А. Поздняков, Н. Рябуха, А. Ходусов, Н. Шеховська, О. Цикіна, В. Ястребова та ін. схарактеризували особливості підготовки студентів до управлінської діяльності. Проблему управління як цілісний педагогічний процес розглянуто в наукових дослідженнях В. Андреєва, Ю. Бабанського, В. Євдокимова, М. Євтуха,

О. Коваленко, Н. Кузьміної, А. Міщенко, А. Орлова, О. Пєхоти, М. Подберезського, В. Сластьоніна, В. Семиченко, Ф. Терегулова та інших.

Метою дослідження є висвітлення провідних підходів до визначення сутності понять «культура», «діяльність», «управління», «управлінська культура», «управлінська культура студентів-бакалаврів педагогічного вищого навчального закладу»; визначення та характеристика структурних компонентів управлінської культури (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний та управлінсько-аналітичний).

Методи дослідження. Методологічну основу дослідження становлять загальнонаукові методи: аналіз, синтез, систематизація з метою з'ясування стану розробленості досліджуваної проблеми; порівняння, узагальнення з метою формулювання та конкретизації висновків дослідження.

Виклад основного матеріалу. Пріоритетним напрямом модернізації навчального процесу у вищих навчальних закладах є широке і глибоке впровадження в освіту самостійної роботи, про що свідчать відповідні розділи Закону України «Про вищу освіту» (2014 р.), Методичних рекомендацій щодо запровадження Європейської кредитно-трансферної системи та її ключових документів у вищих навчальних закладах (2010 р.) тощо. Проте реформування вищої освіти в Україні проголошує не просто збільшення годин на самостійну роботу, а й принципове оновлення організації освітнього процесу у вищих навчальних закладах, що вимагає пошук нових, ефективніших підходів до підготовки майбутніх педагогів. Готовність студентів-бакалаврів до самостійного опрацювання й вивчення значних обсягів інформації, здатність використовувати її на практиці, застосувати інноваційні технології в освіті вимагають вирішення низки важливих психологічних, педагогічних, методичних та організаційних проблем, що пов'язані з необхідністю реорганізації навчального процесу на нових засадах.

Аналіз науково-педагогічної літератури свідчить про те, що науковцями накопичено значний досвід дослідження різноманітних аспектів самостійної пізнавальної діяльності студентів (Г. Ковтонюк, О. Муковіз, М. Рогозіна, І. Шимкова та ін.). У працях Т. Балицької, Н. Бойко, В. Козакова, О. Коношевського, В. Луценко, Л. Орел, Л. Савенкової, М. Солдатенка, І. Шандур, І. Шимко, С. Яшанова та ін. обґрунтовано основи якісної самостійної роботи. Науковцями аргументовано, що самостійна робота є міцною основою навчально-пізнавальної діяльності (В. Буряк, М. Солдатенко та ін.); конкретизовано сутність та основні ознаки самостійної роботи (С. Гончаренко, П. Підкасистий та ін.); схарактеризовано теоретичні, методологічні та методичні засади щодо організації самостійної роботи студентів (Ю. Атаманчук, О. Джеджула, І. Доброскок, О. Королюк, В. Мороз та ін.); визначено перспективи застосування зарубіжного досвіду організації самостійної роботи студентів у вітчизняних вищих навчальних закладах (Т. Кугай, І. Руднєва, Є. Танько та ін.).

Проте зростання частки самостійної роботи в плануванні освітнього процесу зумовлює необхідність розвивати у студентів-бакалаврів вміння самостійно навчатися, творчо застосувати знання, здатність до саморозвитку й самовдосконалення з метою адаптації до майбутньої професійної діяльності.

Вважаємо, що формування управлінської культури студентів-бакалаврів у контексті організації самостійної роботи з педагогічних дисциплін є багатоаспектним процесом поступового перетворення студента з пасивного споживача знань на активного їх творця, важливим етапом якого є саме період навчання у вищому навчальному закладі. Оволодіння управлінською культурою самостійної роботи є передумовою готовності студента до майбутньої професійної діяльності, що виражається через здатність до інтенсивної навчальної діяльності, підвищений культурний та творчий потенціал особистості. Інтелектуальний розвиток майбутнього вчителя залежить від прагнення до самовдосконалення, самоосвіти, самовиховання, розвитку пізнавальної активності, аналітичного мислення, творчих здібностей. У цей самий час відбувається розвиток особистісних якостей, зокрема, працелюбності, організованості, відповідальності, вимогливості до себе та до інших.

У контексті дослідження теоретичне узагальнення проблеми формування управлінської культури студентів-бакалаврів педагогічного вищого навчального закладу зумовлює необхідність визначення понятійного апарату дослідження. Відповідно до окресленої нами проблеми, її актуальності, вихідними поняттями дослідження є «управлінська культура», «культура», «управління», «самостійна робота», «організація самостійної роботи». Логіка та послідовність подальшого наукового аналізу вимагає визначення змісту вищеназваних основних понять дослідження, що дасть можливість сформулювати ключову дефініцію дослідження – «формування управлінської культури студентів-бакалаврів педагогічного вищого навчального закладу».

Усвідомлення сутності дефініції «управлінська культура студентів-бакалаврів педагогічного вищого навчального закладу» потребує аналізу наукових джерел щодо понять «управління» та «культура». Проведений аналіз науково-педагогічної літератури з питання визначення сутності поняття «управлінська культура» продемонстрував досить широкий спектр підходів до самої дефініції терміна «культура», її структури, змісту, сутності, форм тощо.

У науковій психолого-педагогічній літературі спостерігаємо значну зацікавленість українських та зарубіжних учених до проблем культури (М. Александрова, С. Амеліна, Г. Андрєєва, В. Гриньова, М. Каган, Е. Маркарян, С. Матушкін, К. Розенберг, К. Ушинський та ін). Загальновідомо, що культура властива будь-якій формі людського існування як засіб

організації людської життєдіяльності. Вона є засобом узагальнення, збереження та передавання людського досвіду. Феномен «культура» можна тлумачити в широкому значенні – як рівень розвитку суспільства або історичної епохи – та у вузькому значенні – як сферу духовного життя людей.

Аналіз наукових доробок з проблеми визначення сутності поняття «культура» засвідчує, що цей феномен включає різні аспекти залежно від підходу до його вивчення, які подані в таблиці 1.

Таблиця 1

Основні підходи науковців до визначення сутності поняття «культура»

№	Визначення	Дослідники
1	Система програм людської діяльності, поведінки; і спілкування людини для зміни та вдосконалення суспільного життя в усіх його основних проявах	Енциклопедія освіти [11, с. 441]
2	Сукупність матеріальних та духовних цінностей, створених людством протягом його історії	Тлумачний словник сучасної української мови [28]
3	Специфічний спосіб організації та розвитку людської життєдіяльності, який відображено в продуктах матеріальної та духовної праці, у системі соціальних норм і засад, духовних цінностей	С. Абрамова [1]
5	Специфічний спосіб організації й розвитку людської життєдіяльності	А. Арнольдов [2]
6	Сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства	С. Гончаренко [9]
7	Специфічно людський спосіб буття, відносини людини до дійсності	Є. Бистрицький [5, с. 8]
8	Ссукупність матеріальних і нематеріальних цінностей	Т. Колбіна [15]
9	Сукупність досягнутих у процесі освоєння світу матеріальних і духовних цінностей	В. Сластьонін [25]

Таким чином, сутність поняття «культура» визначає внутрішні аспекти існування людини – це її цінності та духовне життя, та зовнішні – це матеріальні й духовні досягнення суспільства. Провідні характеристики культури, її специфічні особливості співвідносяться з практичною діяльністю людини. Культура кожного виду професійної діяльності має певну специфіку та своє призначення, що особливо проявляється в управлінській культурі [32, с. 296].

Незважаючи на всі відмінності у тлумаченні поняття, найбільш суттєвими її ознаками, на думку Р. Вдовиченко, є глибоке, усвідомлене й шанобливе ставлення до спадщини минулого, здатність до творчого сприйняття, розуміння та перетворення дійсності в тій чи іншій сфері діяльності або відношень. Ми поділяємо ідею Р. Вдовиченко про те, що гуманітарна, художня, економічна, технічна, екологічна, політична,

правова, педагогічна й управлінська культура є вищим проявом освіченості та професійної компетентності особистості [7, с. 17].

У контексті нашого дослідження ми розглядаємо культуру як діяльність, що створюється людьми, тобто вона є результатом діяльності людей. У філософському енциклопедичному словнику сутність поняття «діяльність» трактується як активна взаємодія людини з навколишнім середовищем, діяльність – це форма активності, що характеризує здатність людини або пов'язаних із нею систем бути причиною змін у бутті [29, с. 163].

У той самий час в Українському педагогічному словнику «діяльність» тлумачиться як спосіб буття людини у світі, здатність її вносити в дійсність зміни. Основними компонентами діяльності є суб'єкт з його потребами; мета, відповідно до якої предмет перетворюється в об'єкт, на який спрямована діяльність; засіб реалізації мети; результат діяльності [9, с. 98]. У межах дослідження необхідно наголосити, що у Великому словнику сучасної української мови відзначено, що «управління – це систематичний цілеспрямований вплив керівника (менеджера, командира, начальника, директора) на загальну систему або на окремі складові пізнання та цілеспрямованого застосування об'єктивних закономірностей, принципів, методів і засобів управління в інтересах забезпечення її оптимального функціонування та розвитку, досягнення поставлених управлінських цілей [28, с. 294].

В. Афанасьєв трактує поняття «управління» як «сукупність певних дій (операцій), що здійснюють суб'єкти управління з метою забезпечення та перетворення руху до заданої мети» [3, с. 54]. Дослідники М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоурі вважають, що «управління – це процес планування, організації, мотивації і контролю, необхідний для того, щоб сформулювати й досягти мети організації» [19, с. 220].

Науковець О. Орлов тлумачить сутність поняття «управління як процес впливу суб'єкта на об'єкт з метою переведення його в новий якісний стан для підтримки у визначеному режимі» [20, с. 7]. Таким чином, вітчизняні та зарубіжні науковці визначають управління як систему цілеспрямованих впливів на керований об'єкт для досягнення певного результату.

У контексті дослідження необхідно визначити сутність ключового поняття «управлінська культура». У сучасній науково-педагогічній літературі поняття «управлінська культура» визначають як категорію, що являє собою синтез психолого-педагогічних переконань і майстерності, загального розвитку й управлінсько-педагогічних якостей, управлінської етики і системи багатосторонніх відносин. Вона виникає та розвивається у процесі управлінсько-педагогічної діяльності. Під управлінською культурою розуміють властивість особистості, що складається з професійних і загальнокультурних знань, аналітичних, організаційних контрольних умінь, а також особистісних якостей, сформованість яких забезпечує готовність до розв'язання будь-якого роду управлінських

завдань [22, с. 82]. Слід зазначити, що науковцями управлінська культура найчастіше розглядається як частина загальної культури особистості. Насамперед, сутність поняття «управлінська культура» фахівця трактують як: сукупність знань, умінь та навичок здійснення управлінських функцій у обраній сфері; теоретичну, психологічну та технологічну готовність і здатність особистості компетентно реалізовувати в конкретних ситуаціях практичної діяльності свої знання про ефективне управління (М. Якібчук) [33]; міру та спосіб творчої самореалізації особистості керівника в різноманітних видах управлінської діяльності (В. Медведь) [18]; майстерність, міру досконалості діяльності керівника з реалізації управлінських функцій (О. Ярковий) [34]; динамічне системне особистісне утворення, що охоплює цінності, спеціальні знання й уміння, особистісні якості, які забезпечують ефективність здійснення управлінської діяльності (А. Губа) [10]; цілісну властивість особистості, яка має прояв у процесі професійної управлінської діяльності; особливості свідомості, поведінки, спілкування та управлінської діяльності керівника, яка характеризується такими видами: політичним, правовим, адміністративним, менеджерським, організаційним, соціально-психологічним, інформаційним, комунікативним, економічним (С. Королюк) [16]; цілісну властивість особистості, що виявляється в процесі професійної управлінської діяльності; характеризує особливості свідомості, поведінки, спілкування та управління керівника; забезпечує усвідомлення та культуродоцільність професійної діяльності; стимулює творчий розвиток керівника в процесі його діяльності (особистісне зростання, само-актуалізацію) [12, с. 13]. На думку Л. Васильченко, поняття «управлінська культура» – це складна системна характеристика, що виступає як умова успішної управлінської діяльності, і як одна з характеристик носія управлінської діяльності. Він вважає, що управлінська культура є «цілісною властивістю особистості керівника, яка проявляється у процесі професійної управлінської діяльності; характеризує особливості свідомості, поведінки, спілкування та управлінську діяльність керівника; забезпечує усвідомлення та культуродоцільність професійної діяльності; стимулює творчий розвиток керівника у процесі професійної діяльності» [6, с. 20].

Цілком слушною є думка С. Королюк про те, що управлінська культура керівника є інтегральною якістю особистості, яка складається із взаємопов’язаних та взаємозалежних компонентів: когнітивно-операційного (система управлінських знань і вмінь), особистісного (система професійних та особистісних якостей), мотиваційно-ціннісного (система мотивів та цінностей управлінської діяльності) [17].

У контексті досліджуваної проблеми необхідно з’ясувати відмінність між поняттями «управлінська культура» та «культура управління», які не є тотожними. Оскільки, перше характеризує професійно-особистісні якості

фахівця, у той же час друге розкриває особливості його управлінської діяльності. Отже, управлінська культура є важливою передумовою культури управління.

Дослідниця С. Королюк також розрізняє поняття «управлінська культура» від поняття «культура управління», зокрема: «управлінська культура» – це різновид професійної культури, який складається з політичної, правової, адміністративної, менеджерської, організаційної, соціально-психологічної, інформаційної, комунікативної та економічної культур і є інтегральним утворенням щодо системи знань і вмінь, особистісних якостей, мотивів і цінностей, які реалізуються під час управління [17, с. 88]. У той же час «культура управління» – це сукупність досягнень в організації і здійсненні процесів управління, організації управлінської праці, реалізація методів і стилів керівництва, використання техніки управління, а також задоволення вимог, що ставляться перед системою управління та до працівників, зумовлених нормами і принципами моралі, етики, естетики, права [23, с. 189].

Зауважимо, що в найбільш загальному вигляді управлінську культуру можна визначити як інтегровану, складну за змістом, соціально обумовлену якість особистості управлінця, що синтезує значну кількість професійних і особистісних характеристик, призначених для актуалізації в практиці творчої управлінської діяльності з метою підвищення її ефективності, оптимізації педагогічного процесу.

Таким чином, аналіз теоретичних джерел дозволяє стверджувати, що в сучасній науково-педагогічній літературі категорія «управлінська культура» використовується досить широко й визначається як міра і спосіб творчої самореалізації особистості керівника в різних видах управлінської діяльності, спрямованих на освоєння, передачу і створення цінностей і технологій в управлінні школою. Управлінська культура являє собою синтез психолого-педагогічних переконань і майстерності, загального розвитку і управлінсько-педагогічних якостей, управлінської етики й системи багатогранних відносин. Вона виникає і розвивається в процесі управлінсько-педагогічної діяльності як необхідної умови її здійснення.

Усвідомлення змісту дефініцій «культура», «діяльність», «управління», «управлінська культура» надає можливість трактувати сутність поняття «управлінська культура студентів-бакалаврів педагогічного вищого навчального закладу» як складову професіоналізму представників певного фаху, сукупність професійних знань, умінь і навичок для здійснення ефективної управлінської діяльності на засадах постійного само-вдосконалення; спосіб творчої самореалізації особистості під час управлінської діяльності; загальної культури, духовно-ціннісних орієнтирів, моральних і етичних принципів особистості; мотивації професійної діяльності.

Аналіз наукових підходів до визначення змісту управлінської культури надає можливість стверджувати, що її ключовими складовими виступають професійна досвідченість, уміння керувати, планувати власну діяльність, знаходити ефективні шляхи досягнення результатів, здатність до саморозвитку, самовдосконалення, самоосвіти. Відзначимо, що структурні характеристики управлінської культури в різних сферах зумовлюється значною мірою специфікою тієї чи іншої діяльності та впливом низки факторів, а саме: складності й проблеми перехідного періоду, нестабільність соціально-економічної ситуації; активізація традиційних і нових «замовників» школи, зростання соціальних очікувань стосовно школи; загальна тенденція до централізації управління тощо.

У дослідженні визначено структурні компоненти управлінської культури студентів-бакалаврів: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний та управлінсько-аналітичний. Так, мотиваційно-ціннісний компонент відображає систему мотивів і ціннісних орієнтацій студентів на досягнення успіху в діяльності, пов'язаній із формуванням управлінської культури та безпосередньо в управлінській діяльності. Основними мотивами, що лежать в основі формування управлінської культури студентів-бакалаврів, визначено такі: ставлення до педагогічної діяльності в цілому та управлінської діяльності, зокрема як до цінностей; прагнення зайняти в професійній діяльності та інших сферах життєдіяльності позицію лідера; інтерес і бажання реалізовувати свої знання, досвід у професійно-педагогічній діяльності творчого характеру; прагнення вдосконалювати свою професійно-педагогічну компетентність; професійні наміри як перспективу самоствердження, самореалізації [10].

Когнітивний компонент характеризує наявність у студентів професійно орієнтованих знань, необхідних для здійснення управлінських функцій та творчого підходу до розв'язання управлінських завдань; передбачає сформованість спеціальних знань, необхідних майбутньому вчителю для здійснення своїх менеджерських функцій, до яких віднесено знання основних положень теорії педагогіки та управління навчально-виховним процесом; основ організаторської діяльності; методики роботи класного керівника; способів здійснення педагогічної комунікації; алгоритму прийняття управлінського рішення; методики діагностики особистісних якостей і можливостей учнів тощо.

Операційно-діяльнісний компонент відображає наявність у студентів прогностично-діагностичних, комунікативних, організаційно-регулятивних та контрольно-коригувальних умінь та навичок, необхідних для здійснення професійного управління; охоплює необхідні для здійснення професійної діяльності практичні вміння й навички, тобто забезпечує взаємозв'язок теорії та практики, формування окремих компетенцій (інтелектуально-творчої, дієво-творчої, організаційно-комунікативної, регулятивної).

Управлінсько-аналітичний компонент характеризує наявність у студентів комунікативних та організаторських здібностей, лідерських якостей та здатності до прийняття управлінських рішень для ефективного здійснення професійної діяльності.

У контексті нашого дослідження необхідно наголосити, що важливе місце у формуванні управлінської культури студентів-бакалаврів у навчально-педагогічному процесі посідає чітка організація самостійної роботи студентів, яку дослідник В. Козаков розглядає як одну з характеристик умов їх навчальної праці, як процес створення системи, усіх елементів і зв'язків організаційно-психологічної структури навчальної діяльності, що забезпечують необхідні зовнішні умови самостійної роботи відповідно до індивідуальних особливостей студента для досягнення головної мети – формування його самостійності [14].

Зазначимо, що організація самостійної роботи студентів пов'язана з підвищенням якості праці викладача, підготовкою й оновленням методичного забезпечення, оскільки викладач бере участь в організації самостійної роботи студентів опосередковано, забезпечує та здійснює планування обсягу й змісту самостійної роботи; власне організацію самостійної роботи; керівництво (контроль за діяльністю студента з подальшою корекцією результатів для досягнення поставлених цілей); зв'язок (передача інформації, що забезпечує прийняття власних рішень студентом).

У той самий час організація самостійної роботи для студента передбачає планування власних дій (обрання цілей, створення програми й відбір методів їх досягнення); організацію (об'єднання й мобілізація зовнішніх і внутрішніх ресурсів для вирішення поставлених завдань); управління (здійснення поточного самоконтролю й самокорекції); здійснення зв'язку на основі передачі інформації, що забезпечує ухвалення рішення.

Так, у наукових дослідженнях В. Козакова поняття «самостійна робота» ототожнюється з поняттям «самостійне навчання». Учений розглядає процес самостійної роботи студентів як вид навчання, у якому на перше місце поставлено мету цієї діяльності – формування самостійності, а не засвоєння предметних навичок, умінь і знань: самостійна робота – це вид навчання, головною метою якого є формування самостійності як особистісно-, соціально-, професійно значущої риси суб'єкта навчання, опосередкованої через зміст і методи всіх видів навчальних занять, що сприяє засвоєнню предметних знань, навичок і вмінь [14].

Для нашого дослідження важливою є думка І. Шимко щодо визначення самостійної роботи. Науковець доходить висновку, що самостійна робота – це організована самим студентом навчальна діяльність відповідно до його внутрішніх пізнавальних мотивів, яка здійснюється ним у більш зручний, раціональний з його точки зору час, контролюється (самоконтролюється) у

процесі та виконується на основі позааудиторного опосередкованого системного управління викладачем [31].

Аналіз зарубіжної науково-педагогічної літератури дозволяє дійти висновку про те, що для визначення сутності феномена «самостійна робота» вживається низка понять, які дозволяють висвітлити різні аспекти цієї роботи. Так, у наукових працях дослідників із Великобританії (Дж. Боуда, С. Брукфілда, П. Дрессела, Г. Глісона та ін.) поняття «самостійна робота» визначається як незалежна робота (independent study), робота з індивідуальним інструктуванням (individual instruction study), автономна робота (autonomous study), самостійно спрямована робота (self-directed learning), самодоступне навчання (self-access learning) [30].

Так, дослідниками з Великобританії самостійна робота студентів визначається: 1) як багатогранне, поліфункціональне явище, що має не тільки навчальне, а й особистісне та суспільне значення; 2) як підґрунтя для формування й розвитку особистості, якій притаманні творча індивідуальність, високий рівень знань, загальна і професійна культура; 3) як основна дидактична умова оптимізації навчального процесу. Вона «формує в майбутніх фахівців уміння самостійно управляти власним навчанням; формує впевненість у досягненні успіху щодо опанування новими галузями знань; розвиває критичне мислення, індивідуальні здібності та ініціативність; виховує персональну відповідальність за рівень навчальних досягнень; стимулює студентів до самовдосконалення; надає можливість приймати самостійні рішення; забезпечує право на свободу вибору; стимулює творчу пошукову активність студентів; дозволяє набути навичок самостійної ефективної організації власної майбутньої професійної діяльності» [27, с. 22, 23].

Англійські дослідники наголошують, що самостійна позааудиторна робота студентів посідає ключове місце у процесі формування професійної компетенції майбутнього фахівця. На думку науковців і практиків із Великобританії, самостійна робота студентів є підґрунтям для формування та розвитку особистості та передбачає формування в студентів уміння самостійно управляти власним навчанням; упевненості в досягненні успіху щодо опанування новими галузями знань; розвиток критичного мислення, індивідуальних здібностей; виховання індивідуальної відповідальності за рівень навчальних досягнень; стимулювання студентів до самовдосконалення; прийняття самостійних рішень; творчої пошукової активності студентів; набуття навичок самостійної ефективної організації власної майбутньої професійної діяльності [35, 36, 37].

У вищих навчальних закладах самостійна робота виконує різні функції, серед яких важливе місце посідають: навчальна, яка полягає в опрацюванні першоджерел, що сприяє більш глибокому осмисленню засвоєної суми знань, набутті вмінь, навичок, техніки їх самостійного оновлення та творчого

застосування; пізнавальна, призначення якої полягає в опануванні новою сумою знань, розширенні світогляду; коригувальна, що передбачає осмислення новітніх теорій, концепцій, категорій, підходів до визначення сутності відомих понять, напрямів розвитку науки тощо; стимулювальна, сутність якої полягає в такій організації самостійної роботи, коли студент отримує задоволення від результатів пізнавальної діяльності; виховна, яка спрямована на формування таких якостей, як воля, цілеспрямованість, відповідальність, дисциплінованість, розвиток самостійності як риси особистості та стереотипу пізнання; розвивальна, що спрямована на розвиток самостійності, творчості, дослідницьких умінь особистості [26].

У німецькій педагогіці близьким за формою до культури самостійної роботи є термін «навчальна культура», винятковий наголос у якій зроблено на зв'язки між діяльністю, яку здійснюють студенти, та історичними обставинами, які впливають на її змістове наповнення. Зазначений термін з'явився в німецькій педагогічній літературі лише в кінці XX століття, дослідники (Е. Клебер, Р. Штайн та ін.) зазначають, що як явище воно існує з моменту виникнення культури, яку, на їх думку, можна вважати «навчальною», оскільки її головною функцією є передача й відтворення досвіду [4, с. 5]. Порівняльний аналіз категорії «самостійна робота» дозволяє стверджувати, що науковці-педагоги з Німеччини, з одного боку, розуміють самостійну роботу як «опосередковане навчання» під непрямим керівництвом наставника, а з іншого – «пряме (безпосереднє) навчання» під керівництвом викладача.

У вищих навчальних закладах Франції самостійна робота студентів є невід'ємною частиною навчального процесу. Поняття «самостійна робота» відповідає французькому терміну «вільна діяльність», що передбачає навчання, яке здійснюється відповідно до індивідуальних інтересів та потреб студента.

Під час організації самостійної роботи студенти планують власні дії: визначають мету, складають програму та методи її досягнення, здійснюють самоконтроль із подальшим коригуванням своїх дій. Основними вимогами до системи організації самостійної роботи студентів у французьких університетах є: «формування самостійності студента; засвоєння умінь і необхідних для цього знань, навичок; контроль дій студента; інформування студентів про рівень досягнення мети; створення зовнішніх умов самостійної роботи студента; забезпечення внутрішніх умов; урахування індивідуальних особливостей кожного студента; надання можливості студентові самостійно планувати власні дії; забезпечення можливостей студенту коригувати свої дії на основі самоконтролю й аналізу інформації про результативність». Організація самостійної роботи студентів у Франції відбувається відповідно до принципів: культурологічного; практичної спрямованості; персоніфікації; ціннісного підходу до вивчення дисциплін [24, с. 124].

У науково-педагогічній літературі Сполучених Штатів Америки широко вживаним є визначення «незалежне навчання», сутність якого полягає в такій організації освітньої діяльності майбутніх фахівців, за якої студенти отримують відносну свободу щодо вибору способів, методів і засобів набуття знань відповідно до навчальних планів та програм. Спочатку навчання і, відповідно, самостійна робота студентів, відбувається в межах загальноосвітньої підготовки і лише після закінчення загальнонаукового циклу відбувається спеціалізація відповідно до напряму підготовки. Тому в сучасних американських вищих навчальних закладах викладачем визначається напрям самостійної роботи, оскільки саме вона прищеплює необхідне вміння вчитися, сприяє формуванню високої культури такої діяльності. Проте ключовою проблемою постає питання, як розвивати у студентів потребу в самостійній роботі, як стимулювати індивідуальний творчий процес пізнання [21, с. 69]. Таким чином, можна стверджувати, що у вітчизняній та зарубіжній науковій літературі спільними рисами щодо визначення сутності поняття «самостійна робота студентів» є : 1) здійснення управління самостійною діяльністю: безпосереднє управління нею викладачем («під керівництвом», «під контролем»); опосередковане («за завданнями», «без особистої участі»); самоуправління; 2) необхідність застосування розумових і (або) фізичних зусиль для досягнення мети, виконання завдань самостійної роботи; 3) формування або наявність активності суб'єкта навчання; 4) формування, набуття, удосконалення студентом необхідної сукупності знань, умінь, навичок для здійснення навчально-пізнавальної діяльності. Наведені положення переконливо свідчать, що цей процес можливий завдяки наявності відповідної культури особистості у процесі здійснення належної діяльності під час самостійної роботи.

Ефективність організації самостійної роботи, на думку В. Кобзарьова, залежить від стимулювання пізнавальної діяльності. У своєму дослідженні науковець виділяє такі умови стимулювання пізнавальної діяльності майбутніх фахівців:

– студент має чітко знати мету вивчення предмета та його зміст у повному обсязі до початку вивчення самої дисципліни;

– мати під час занять увесь необхідний інформаційний матеріал, можливість вільно консультуватися з викладачем під час заняття, вільний доступ до необхідної інформації при мінімальній витраті часу на її отримання в позааудиторний час, заохочувальні стимули за систематично та вчасно набуті знання, уміння, навички [13].

У той самий час дослідниця Г. Гнітецька, вивчаючи умови ефективної самостійної роботи, пропонує систему методів, засобів і форм організації самостійної роботи студентів і керівництва нею, яка базується на взаємозв'язку аудиторної й позааудиторної самостійної роботи. Слушною є

думка дослідниці, що ефективним буде навчальний процес, який базується на інтеграції традиційного, програмного напряму та резервної лінії паралельного навчання з використанням технічних засобів навчання і навчально-методичних комплексів [8].

З'ясовано організаційно-педагогічні умови формування управлінської культури майбутніх педагогів у контексті організації самостійної роботи з педагогічних дисциплін, до яких належать: інтеграція теоретичної та практичної підготовки студентів у процесі поетапного формування управлінської культури в процесі викладання педагогічних дисциплін; формування позитивної мотиваційної основи пізнавальної самостійності студентів, формування позитивної потреби і стійкого пізнавального інтересу; організація індивідуальної та самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів із використанням інноваційних педагогічних технологій, методів, форм і засобів навчання.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, результатом діяльності викладача вищого навчального закладу є формування управлінської культури майбутніх педагогів, а саме: формування професійно підготовленої та соціально зрілої особистості студента, мотивованого до суспільно-корисної діяльності й особистісного зростання, яке перебуває у прямій залежності від рівня володіння викладачем управлінською культурою. Ефективність педагогічної діяльності викладача характеризується тим, що він не формує знання, уміння та навички студентів, а використовує свій предмет як засіб формування особистості, її творчого мислення, уміння самостійно здобувати нові знання, перебудовувати діяльність у нових умовах.

Проведене дослідження дає можливість визначити **перспективні напрями** подальшої розробки проблеми формування управлінської культури студентів-бакалаврів: дослідження особливостей формування управлінської культури студентів-магістрів у контексті організації самостійної роботи з педагогічних дисциплін.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абрамова, С. Г., Костенчук, И. А. (2009). О понятии «организационная культура». *Служба персонала, 2,* 18–22 (Abramova, S. H., Kostenchuk, I. A. (2009). On the notion of "organizational culture". *Staff Service, 2,* 18–22).

2. Арнольдов, А. И. (1993). *Введение в культурологию (новая расширенная редакция)*. М.: Народная Академия культуры и общечеловеческих ценностей (Arnoldov, A. I. (2009). *Introduction to Culturology (new expanded edition).* Tutorial. M.: People's Academy of Culture and universal values).

3. Афанасьєв, М. В., Шемаєва, Л. Г., Шерлока, В. С. (2003). *Основи менеджменту*. Харків: Вид-во "ІНЖЕК" (Afanasiev, M. V., Shemaieva, L. H., Sherloka, V. S. (2003). *Fundamentals of Management*: teaching aids. Kharkiv: Publishing house "INZHEK").

4. Бондина, М. В. (2009). *Развитие учебной культуры в контексте компетентностного подхода в современной немецкой педагогике* (автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01). Ростов-на-Дону (Bondina, M. V. (2009). *Development of*

educational culture in the context of the competence approach in modern German pedagogy (PhD thesis abstract). Rostov-on-Don).

5. Быстрицкий, Е. К. (Ред.). (1991). *Бытие человека в культуре (опит онтологического подхода).* К.: Наукова думка. (Bystritskii, E. K. (Ed.). (1991). *The existence of man in culture (experience of the ontological approach).* K.: Naukova dumka).

6. Васильченко, Л. В. (2007). *Управлінська культура і компетентність керівника*. Х.: Вид. група «Основа» (Vasylchenko, L. V. (2007). *Management culture and competence of the head*. X.: Publishing group "Basis").

7. Вдовиченко, Р. П. (2007). *Управлінська компетентність керівника школи*. Х.: Основа (Vdovychenko, R. P. (2007). *Managerial competence of the school head*. Kh.: Basis).

8. Гнітецька, Т. В., Овчаренко, Т. Г. (2010). *Самостійна робота студентів із теорії та методики фізичного виховання за кредитно-модульною системою навчання.* Луцьк: Вид-во Вол. нац. ун-ту ім. Лесі Українки (Hnitetska, T. V., Ovcharenko, T. H. (2010). *Independent work of students on the theory and methodology of physical education for the credit-module system of teaching*. Lutsk: Vol. nat. un-ty named after Lesia Ukrainka).

9. Гончаренко, С. У. (1997). *Український педагогічний словник*. К.: Либідь (Honcharenko, S. U. (1997). *Ukrainian Pedagogical Dictionary*. K.: Lybid).

10. Губа, А. В. (2010). *Теоретично-методичні засади формування управлінської культури вчителя – майбутнього менеджера освіти* (дис. … доктора пед. наук: 13.00.04). Луганськ (Huba, A. V. (2010). *Theoretical and methodological principles of formation of a managerial culture of a teacher –the future manager of education* (DSc thesis). Luhansk).

11. *Енциклопедія освіти* (2008). К.: Юрінком Інкер. (*Encyclopedia of Education* (2008). K.: Yurinkom Inker).

12. Жерносек, І. П. (2010). *Формування управлінської науково-методичної культури керівника ЗНЗ*. Х.: Основа (Zhernosek, I. P. (2010). *Formation of the managerial scientific and methodological culture of the head of the SEI*. Kh.: Basis).

13. Кобзарев, В. А. (1988). *Повышение эффективности самостоятельной работы студентов на основе иноформационно-дидактического обеспечения практических занятий* (автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01). Ленинград (Kobzarev, V. A. (1988). *Increase of efficiency of independent work of students on the basis of information-didactic maintenance of practical occupation.* (PhD thesis abstract). Leninhrad).

14. Козаков, В. А. (1990). *Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение*. К.: Вища школа (Kozakov, V. A. (1990). *Self-study of students and its informational and methodological support*. K.: Higher school).

15. Колбіна, Т. В. (2008). *Основи міжкультурної комунікації для студентів економістів.* Х.: ІНЖЕК (Kolbin, T. V. (2008). *Fundamentals of Intercultural Communication for Economists*. X.: INZHEK).

16. Королюк, С. В. (2003). Управлінська культура керівника школи. *Постметодика, 5–6,* 85–88 (Koroliuk, S. V. (2003). Management culture of the head of the school. *Postmetodyka, 5–6*, 85–88).

17. Королюк, С. В. (2006). *Розвиток управлінської культури керівника загальноосвітнього навчального закладу в процесі підвищення кваліфікації* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Луганськ (Koroliuk, S. V. (2006). *Development of the managerial culture of the head of a comprehensive education institution in the process of advanced training* (PhD thesis abstract). Luhansk).

18. Медведь, В. В. (2007). *Розвиток управлінської культури професійно-технічного навчального закладу* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Луганськ (Medved, V. V. (2007). *Development of the management culture of the vocational and technical educational institution* (PhD thesis abstract). Luhansk).

19. Мескон, М. Х., Альберт, М., Хедоури, Ф. (1992). *Основы менеджмента*. М.: Дело (Meskon, M. H., Albert, M., Hedouri, F. (1992). *Fundamentals of Management*. M.: Case).

20. Орлов, А. И., Боголюбов, С. А., Прокофьева, Ж. В. и др. (2000). *Менеджмент*. М.: Знание (Orlov, A. I., Boholiubov, S. A., Prokofiev, J. V. and others (2000). *Management*. M.: Knowledge).

21. Петрук, В. А. (2006). *Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності майбутніх фахівців технічних спеціальностей у процесі вивчення фундаментальних дисциплін*. Вінниця: УНІВЕРСУМ-Вінниця (Petruk, V. A. (2006). *Theoretical and methodological principles of formation of professional competence of the future specialists of technical specialties in the process of study of fundamental disciplines*. Vinnytsia: UNIVERSUM-Vinnitsa).

22. Позднякова, Ж. С. (2008). Формирование управленческой культуры будущего менеджера. *Педагогика, 4 (57),* 81–84 (Pozdniakova, Zh. S. (2008). Formation of managerial culture of the future manager. *Pedagogics, 4 (57),* 81–84.

23. Пономаренко, Т. О. (2008). *Теоретичні засади культуровідповідного управління дошкільною освітою*. Луганськ: ДЗ «ЛНУ ім. Т. Шевченка» (Ponomarenko, T. O. (2008). *Theoretical principles of culture appropriate management of preschool education*. Luhansk: SI "LNU named after T. Shevchenko").

24. Руднєва, І. С. (2014). Завдання, функції, принципи організації самостійної роботи студентів гуманітарних університетів Франції. *Теорія та методика навчання та виховання, 35,* 124–132. Харків (Rudnieva, I. S. (2014). Tasks, functions, principles of organization of independent work of students of humanitarian universities of France. *Theory and methods of teaching and education, 35,* 124–132. Kharkiv).

25. Сластенин, В. А., Исаев, И. Ф., Шиянов, Е. Н. (2002). *Педагогика*. М.: Академия (Slastienin, V. A., Isaiev, I. F., Shyianov, E. N. (2002). *Pedagogy*. Moscow: Academy).

26. Соя, О. М. *Формування культури самостійної роботи майбутніх учителів математики засобами інноваційних технологій* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Вінниця (Soia, O. M. (2016). *Formation of culture of independent work of the future teachers of mathematics by means of innovative technologies* (PhD thesis). Vinnytsia).

27. Танько, Є. В. (2014). Розвиток поняття «самостійна робота» в зарубіжній педагогіці: досвід Великобританії. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 1 (35),* 20–27 (Tanko, E. V. (2014). Development of the concept of "independent work" in foreign pedagogy: the experience of Great Britain. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies, 1 (35),* 20–27).

28. *Тлумачний словник сучасної української мови* (2005). Х.: Белкар-книга. (*Interpretative dictionary of modern Ukrainian language* (2005). Kh.: Belkar-book).

29. *Философский энциклопедический словарь* (1989). М.: Советская энциклопедия (*Philosophical Encyclopedic Dictionary* (1989). M.: Soviet Encyclopedia).

30. Чернякова, Ж. Ю. (2017). Інновації в управлінні самостійною роботою студентів-бакалаврів: теоретичні та методичні засади. *Проблеми інноваційного розвитку вищої освіти у глобальному, регіональному та національному контекстах.* Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка (сс. 387–410). (Chernyakova, Zh. Yu. (2017). Innovations in the management of independent work of undergraduate students: theoretical and methodological principles. *Problems of innovative development of higher education in global, regional and national contexts*. Sumy: Publishing house of SPU named after A. S. Makarenko (pp. 387–410).

31. Шимко, І. М. (2003). *Дидактичні умови організації самостійної навчальної роботи студентів вищих навчальних закладів* (автореф. дис. … канд. пед. наук: спец. 13.00.04). Кривий Ріг (Shymko, I. M. (2003). *Didactic conditions of organization of independent educational work of students of higher education institutions* (DSc thesis abstract). Kryvyi Rih).

32. Ягупов, В. В., Свистун, В. І., Кришталь, М. Я., Король, В. М. (2013). Управлінська культура і компетентність керівників як системна психолого-педагогічна проблема. *Педагогічні науки. Збірник наукових праць 18. Національної академії державної прикордонної служби України, 4 (69),* 291–301 (Yahupov, V. V., Svystun, V. I., Kryshtal, M. Ya., Korol, V. M. (2013). Management culture and competence of managers as a systemic psychological and pedagogical problem. *Pedagogical sciences. Collection of scientific works 18. National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine, 4 (69),* 291–301).

33. Якібчук, М. І. (2010). *Формування управлінської культури керівників профспілкових організацій у системі післядипломної освіти* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.06) (Yakybchuk, M. I. (2010). *Formation of managerial culture of leaders of trade union organizations in the system of postgraduate education* (PhD thesis)).

34. Ярковой, О. М. (2005). *Педагогічні засади розвитку управлінської культури державних службовців в умовах післядипломної освіти* (автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.05) (Yarkovoi, O. M. (2005). *Pedagogical bases of development of managerial culture of civil servants in postgraduate conditions* (PhD thesis abstract).

35. Naiman, N., Frohlich, M., Stern, H. H., Todesko, A. (1978). *The Good English Learner, 7,* 4. Ontario Institute for Studies in Education,

36. Nolasco, R., Arthur, L. (1996). *Conversation.* Oxford: Oxford University Press.

37. Sheerin, S. (1996). *Self-Access*. Oxford University Press.

РЕЗЮМЕ

Чернякова Жанна. Формирование управленческой культуры будущих педагогов в контексте организации самостоятельной работы по педагогическим дисциплинам.

В статье установлены ведущие подходы к определению сущности понятий «культура», «деятельность», «управление», «управленческая культура»; сформулированя дефиниция понятия «управленческая культура студентов-бакалавров педагогического высшего учебного заведения»; определены и охарактеризованы структурные компоненты управленческой культуры (мотивационно-ценностный, когнитивный, операционно-деятельностный и управленческо-аналитический); выявлены организационно-педагогические условия формирования управленческой культуры будущих педагогов.

Ключевые слова: *управление, культура, управленческая культура, управленческая культура будущих педагогов, самостоятельная работа, структурные компоненты управленческой культуры.*

SUMMARY

Chernyakova Zhanna. Formation of the management culture of future teachers in the context of the organization of independent work on pedagogical disciplines.

The urgency and significance of the managerial aspect of professional training of the future teachers at a pedagogical higher education institution is due to new priorities and socio-cultural values of the 21-st century, aimed at innovating the content, means, forms and methods of their vocational and pedagogical training. Modernization of the system of higher education requires the efforts of pedagogical workers to develop the creative potential of the participants of the educational process.

The purpose of the study us to highlight the main approaches to the definition of the essence of the concepts of "culture", "activity", "management", "management culture", "management culture of students-bachelors of pedagogical higher education institutions"; to define and characterize the structural components of management culture (motivational-value, cognitive, operational-activity and managerial-analytical).

The methodological basis of research consists of general scientific methods: analysis, synthesis, systematization in order to find out the state of the development of

the problem under study; comparison, generalization in order to formulate and concretize the findings of the study.

The research determines the structural components of management culture of the future teachers: motivational-value, cognitive, operational-activity and managerial-analytical. Thus, the motivational-value component reflects the system of motives and value orientations of the students on the success of the activities related to the formation of management culture and directly in management activities.

The cognitive component characterizes the presence of the students of professionally oriented knowledge necessary for management functions and a creative approach to the solution of managerial tasks. The operational-activity component reflects the presence of prognostic-diagnostic, communicative, organizational, regulatory and control-correction skills and abilities of the students. Management-analytical component characterizes the presence of the students' communicative and organizational skills, leadership qualities and the ability to make managerial decisions for the effective implementation of professional activities.

The conducted research makes it possible to determine the perspective directions of further development of the problem of formation of management culture of the future teachers: the study of the peculiarities of formation of the management culture of the students-masters in the context of organization of independent work on pedagogical disciplines.

Key words: *management, culture, management culture, management culture of the future teachers, independent work, structural components of management culture.*

УДК 37.005.22:316.464

Чистякова Ірина
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С.Макаренка
ORCID ID 0000-0001-8645-510X
DOI 10.24139/2312-5993/2017.08/214-225

ТЕОРІЇ ДИСТРИБУТИВНОГО ЛІДЕРСТВА В МІЖУНІВЕРСИТЕТСЬКИХ МЕРЕЖАХ

У статті на основі аналізу великої кількості наукових джерел представлено та схарактеризовано теорії дистрибутивного лідерства в міжуніверситетських мережах. З'ясовано, що лідерство в університетах носить дистрибутивний характер та повинне розподілятися між усіма структурними підрозділами освітньої установи. Визначено переваги й недоліки дистрибутивного лідерства. З'ясовано форми та функції дистрибутивного лідерства.

Ключові слова*: мережа, міжуніверситетська мережа, лідерство, дистрибутивне лідерство, теорія дистрибутивного лідерства.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства до освіти висуваються все нові вимоги. Численні реформи вищої освіти, що були реалізовані в останні десятиліття в більшості країн ЄС, є наслідком поширення нових управлінських підходів як на інституційному, регіональному, так і на державному рівнях.

У контексті даного дослідження слід звернути увагу на те, що реформування вищої освіти загалом, системи управління освітою зокрема, відбувається в умовах переструктуризації суспільства. Так, науковці

зазначають, що в результаті соціальної трансформації, якої зазнав сучасний світ в умовах глобалізації, сконструювався новий тип соціальної структури та нова форма соціальної організації людей, які іменуються мережевим суспільством. Теорія мережевих структур сьогодні проникає в усі сфери людської життєдіяльності й у всі процеси світового розвитку (глобальні, регіональні, економічні, культурні, соціальні) [1; 3; 4].

Аналіз актуальних досліджень. Зміни в системі вищої освіти викликали неабиякий інтерес наукової громади до інноваційних освітніх мереж загалом і міжуніверситетських зокрема. Окремі аспекти особливостей організації, діяльності та управління міжуніверситетських мереж висвітлено в багатьох працях зарубіжних теоретиків і практиків освіти. Серед них значну цінність мають дослідження таких науковців, як: Х. ван Аальст, Т. Бентлі, Е. Венгер, П. Вольстеттер, П. Делін, Д. Джексон, М. Джоплінг, Дж. Лейв, Л. Рєзнік, А. Сміт, Дж. Спіллейн, А. Стотт, М. Хадфілд, Д. Хопкінс та ін. Предметом їх наукових розвідок стали основні характеристики мережевих технологій, організаційна структура освітніх мереж, мотиви створення мережевих об’єднань, структурні моделі мережевого менеджменту, типологія інноваційних освітніх мереж. Однак, недостатнім, на нашу думку, є розкриття сутності теорій дистрибутивного лідерства в міжуніверситетських мережах, що й зумовило актуальність і необхідність здійснення даного дослідження.

Мета статті – розкрити сутність теорій дистрибутивного лідерства в міжуніверситетських мережах.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети дослідження використано сукупність взаємопов’язаних методів: загальнонаукових: аналіз, синтез, абстрагування, порівняння й узагальнення – для розкриття сутності теорій дистрибутивного лідерства в міжуніверситетських мережах; конкретнонаукових: структурно-логічний, який дозволив виявити переваги й недоліки дистрибутивного лідерства, структурно-функціональний, що уможливив з’ясування форм і функцій дистрибутивного лідерства.

Виклад основного матеріалу. На думку української дослідниці Р. Войтович, мережева організація суспільства існувала майже завжди, проте більше можливостей для формування мережевих відносин з’явилося саме в умовах глобалізації, яка викликала зростання внутрішньої взаємопов’язаності світової системи, стала ефективним каталізатором трансформаційного розвитку сучасного світу, адекватно реагуючи на його внутрішні та зовнішні виклики, а це, у свою чергу, призвело до спрощення процесу налагодження зв’язків між суб’єктами глобального простору [1].

Аби вижити в сучасному світі люди та країни, зазначає науковець, повинні приймати мережевий спосіб взаємодії. Мережа, у свою чергу, є організаційною структурою, що характеризує взаємодію сукупності

об’єктів, об’єднаних певними формами зв’язків, які базуються на взаємодії людей. Основою взаємодії є реалізація спільних інтересів незалежно від геополітичного чинника; це забезпечує відповідні соціально-політичні та культурно-історичні зміни в сучасному світі [1, с. 4].

У створенні мереж дослідники вбачають появу нової парадигми розвитку суспільства, у межах якої повинні зазнати змін всі його складові: держава, бізнес, культура, освіта тощо. Такий масштаб змін є свідченням того, що мережеве суспільство ґрунтується, передусім, на зміні парадигми суспільних відносин та системи державного управління, що потребує нового стрижня побудови цивілізаційної культури, у ролі якого й виступає мережа.

Зростання мережевих структур у сучасному суспільстві, стверджує А. Сбруєва, зумовлене можливостями знаходження додаткових джерел інформації, технологічних та інтелектуальних ресурсів, професійного розвитку й менеджменту інноваційних процесів. Такі потенційні можливості мереж привертають до них увагу реформаторів як лідерів та менеджерів змін у всіх сферах людської діяльності [5].

У результаті мережевої співпраці здійснюється не лише продуктивна діяльність, але й установлення довгострокового процесу комунікативної діяльності між учасниками мережі. Систематичне використання всіх мережевих можливостей гарантує накопичення необхідної інформації, потрібної для того, щоб залишитися на рівні сучасних вимог.

Утворення мережевих структур у сфері вищої освіти спричинене змінами у виробництві знань, розширенням можливостей для взаємодії за допомогою нових технологій.

Так, університетські мережі ми трактуємо як сукупність вищих навчальних закладів, об’єднаних спільною ідеєю та діяльністю, спрямованою на підвищення ефективності навчально-виховного процесу та якості його результатів, управлінської діяльності, а також на поширення прогресивного інноваційного досвіду в межах мережі вищих навчальних закладів і поза нею.

Основною властивістю мережі є той факт, що вся сукупність суб’єктів взаємодії пов’язана між собою певними зв’язками й утворює цілісну систему. Відповідно, з метою взаємодії та в її процесі вони утворюють горизонтальні, неієрархічні структури без вираженого центру.

Вивчення практики діяльності успішних університетських мереж дозволяє стверджувати, що для успішного функціонування такої мережі недостатньо просто об’єднатися. Потрібно сформувати певну систему особистісних якостей та професійних компетентностей, серед яких провідними вважаємо такі:

- по-перше, спільну для всіх членів мережі відданість інноваційним ідеям, відчуття власності щодо цих ідей;

- по-друге, ефективну систему управління процесом утворення та розвитку мережі;
- по-третє, уміння всіх членів мережі більш гнучко та творчо використовувати ресурси часу, простору, комунікативних структур окремих університетів та мережі в цілому;
- по-четверте, готовність викладачів до запровадження новацій у навчальний процес;
- по-п'яте, готовність адміністрації до ефективного мережевого менеджменту.

Мережевий менеджмент являє собою таку організаційну побудову органів управління мережею, що передбачає встановлення взаємозв'язку між елементами мережі й досягнення тих цілей, для реалізації яких вона призначена; створення механізмів, що забезпечують діяльність членів мережі [10].

Як зазначає австралійський дослідник Р. Г. Надараджа (R. G.Nadarajah), у міжуніверситетських мережах можна виокремити три типи співпраці:

- рівноправне співробітництво;
- взаємодоповнююче співробітництво;
- технічне співробітництво [9].

Так, рівноправне співробітництво здійснюється між сильними університетами різних країн. Взаємодоповнююче співробітництво науковець розглядає як об'єднання університетів у мережі для допомоги один одному в тій галузі, яка є слабо розвиненою в тому чи іншому університеті. Щодо технічного співробітництва, то воно передбачає взаємодопомогу між усіма університетами мережі. При чому важливим у такому співробітництві є те, що кожен університет має розуміти, що він є унікальним, а співробітництво допоможе йому працювати більш ефективно та якісно.

Цінними для нашого дослідження є сформульовані Р. Г. Надараджа умови, які впливають на ефективність співробітництва в інституційному, національному та транснаціональному контекстах. Так, у своєму дослідженні про транснаціональне співробітництво австралійський науковець визначає такі умови ефективного співробітництва:

- розробка та підписання меморандуму про взаєморозуміння, у якому чітко сформульовано мету й функції для кожного учасника, визначено ролі, структуру та термін співробітництва;
- негайне впровадження нової ідеї;
- колективне визначення розподілу зобов'язань щодо короткострокового та довгострокового фінансування;
- свідоме зменшення ризиків співпраці;
- укладання угоди на спільне використання інтелектуальної власності;

- підвищення прозорості та зрозумілості процесу співробітництва;
- узгодження прав і обов'язків учасників міжуніверситетських об'єднань;
- підтримка співпраці, спілкування внутрішніх і зовнішніх зацікавлених сторін;
- визнання важливості й зручності співробітництва [9].

Для ефективного лідерства як в межах однієї мережі, так і між мережами важливу роль відіграє спосіб взаємодії її учасників, зокрема лідерів. Більш привабливою вважається така взаємодія, в основу якої покладено стосунки кооперації та співробітництва, а не конкуренції.

Дослідники мереж одностайні у тому, що кооперація та співробітництво сприяють зменшенню внутрішніх конфліктів, стимулюють зближення думок, розширюють можливості обміну інформацією між учасниками мережі, забезпечують взаємну підтримку дій лідерів-партнерів, або мережевих лідерів, оскільки лише спільні дії можуть привести до успіху всю університетську мережу.

Таким чином, дистрибутивне лідерство є динамічним, реляційним, інтеграційним, спільним та контекстуальним. Такий висновок означає, що лідерство не тільки виходить за межі організаційних рівнів і ролей, але й має організаційні межі.

Так, наприклад, у вищій освіті до прийняття рішення з будь-якого питання можуть бути залучені студенти, так само, як і викладачі, адміністративні/професійні співробітники, члени Ради університету та державні директивні органи.

На думку української дослідниці М. Гаврилюк, теорія дистрибутивного лідерства отримала розвиток у результаті усвідомлення, що ідеального лідера не буває, та передбачає лідерство всіх членів організації, незалежно від посади, яку вони обіймають, та рівня відповідальності, здійснення впливу між колегами, а також і на загальний напрям розвитку організації [2].

Зарубіжні дослідники Н. Беннет, Ч. Уайс, П. Вудс зазначають, що дистрибутивне лідерство передбачає, що лідерство є характеристикою групи осіб, які співпрацюють між собою. На думку зазначених науковців, у дистрибутивному лідерстві «існує відкритість меж лідерства, а множинність знань поширюється між багатьма особами» [6].

Таким чином, дистрибутивне лідерство передбачає залучення до діяльності студентів, викладачів, допоміжного персоналу університету, працівників громадських організацій, політиків у галузі освіти тощо. До того ж, при дистрибутивному лідерстві можемо спостерігати трансформування ролі лідера відповідно до ситуації, завдання, досвіду, а також участь у процесах управління та лідерства значної кількості працівників освітньої організації.

Згадувана вище українська дослідниця М. Гаврилюк зауважує, що поняття «дистрибутивне лідерство» охоплює три основні характеристики:

1) лідерство є похідною рисою групи осіб, які співпрацюють один із одним;

2) дистрибутивному лідерству притаманна відкритість, тобто можливість відбуватися як у межах, так і за межами навчальної інституції;

3) досвід лідерства поширюється між великою кількістю осіб.

Зважаючи на це, зауважує М. Гаврилюк, дистрибутивне лідерство слід розглядати як динамічний, інклюзивний, колегіальний процес, який відбувається в певному контексті, вимагає перспективи поширення по всій системі організації та за її межами [2].

Так, вона зазначає, що в умовах університету дистрибутивне лідерство охоплює не тільки людський аспект, але й технології та процеси. А тому до дистрибутивного лідерства відносять фізичні інфраструктури та ІТ системи, процес забезпечення якості наукового й навчального процесів, кожен із яких визначає спосіб заохочення взаємодії між індивідами та групами [2].

Отже, лідерство в університетах носить дистрибутивний характер та повинно розподілятися між усіма структурними підрозділами установи. Проте, зауважимо, що процеси, за допомогою яких дистрибутивне лідерство впроваджується у практику управління вищими навчальними закладами, є недостатньо дослідженими, а тому невирішеним залишається питання про те, чи концепція дистрибутивного лідерства використовується, передусім, дескриптивно чи нормативно, і який вплив вона має на ефективність процесу управління у ВНЗ та в міжуніверситетських мережах.

Проте, П. Гронн стурбований тим, що більшість науковців звертають увагу на переваги дистрибутивного лідерства у вищій освіті, а недоліками нехтують. Тому у нашій статті ми вважаємо за необхідне зазначити як переваги досліджуваного феномена, так і недоліки. До переваг досліджуваного феномену відносимо такі:

- вчасне врахування потреб студентів, співробітників у процесі прийняття важливих рішень для розвитку організації;

- більша фінансова прозорість (збільшення фінансування інноваційної та наукової діяльності в університетах);

- оптимізація відповідальності, що досягається завдяки розподілу управлінського навантаження, тобто дистрибутивне лідерство дозволяє розподіляти відповідальність за прийняті управлінські рішення;

- поліпшення командної роботи та налагодження ефективної комунікації між співробітниками.

До недоліків дистрибутивного лідерства у вищій освіті відносимо такі:

- організаційна фрагментація (дистрибутивне лідерство не має чіткої організаційної структури, а тому це може призвести до фрагментарної діяльності персоналу університету);

- зниження чіткості функціональних обов'язків учасників управлінського процесу (дистрибутивне лідерство може стати причиною організаційного безладу й конкуренції між співробітниками);

- уповільнення прийняття рішень (дистрибутивне лідерство може спричинити повільне прийняття управлінського рішення через залучення до цього процесу великої кількості учасників процесу);

- недооцінка індивідуальних якостей і здібностей персоналу [6, с. 15].

Незважаючи на це, однак, дистрибутивне лідерство, ураховуючи всі недоліки, може привести до більшої згуртованості й відчуття спільної мети; дозволить вести переговори та узгоджувати свої ролі так, щоб звести до мінімуму дублювання й максимізувати індивідуальний підхід; надасть можливість під час прийняття рішень швидше знаходити контакт між лідерами, ніж це відбувається за умови ієрархічного управління; сприятиме диференційованому підходу для здійснення управління, спираючись на сильні сторони лідерів.

Проте, на нашу думку, є певні відмінності у практиці використання дистрибутивного лідерства. Іншими словами, дослідниками [7] було запропоновано альтернативні форми лідерства в межах вищої освіти (табл. 1).

Таблиця 1

Альтернативні форми лідерства вищої освіти

Форми	Опис	Приклад
Дислоковане	Системи управління знизу вгору та згори вниз не співпадають; не спостерігається ефективне лідерство	Ослаблене центральне лідерство, що ускладнює підтримку широких інституційних ініціатив
Незв'язане	Різні структурні підрозділи організації рухаються в різних напрямах, відсутнє послідовне, узгоджене бачення розв'язання проблеми; наявність конкуруючих стосунків	Формування «бункерного менталітету» з власниками переданих бюджетів, що переслідують власні цілі
Вільне	Персонал не бере участі в управлінні закладом, лідерство вважається непривабливим, непотрібним	Лідерство розглядається як прерогатива адміністрації, як бюрократичне явище
Розсіяне	Лідерство представлене занадто широко, а тому складно знайти відповідального за прийняття певного рішення, а тим паче за його виконання	Таку ситуацію дуже часто описують як синдром «пральної машини», тобто прийняття рішення перекладається з одного лідера на іншого, а результату немає

Дистанційне	Лідери знаходяться на відстані від закладу	Рішення приймається одноосібно, без додаткових консультацій з іншими лідерами
Дисфункціо-нальне	Лідерство не досягає поставленої мети, результати є непередбачуваними, показники діяльності неузгодженими	Негативна реакція на критику, неприйняття ризиків дисфункціональних систем

Аналіз матеріалів Таблиці 1 дозволяє дійти висновку, що дистрибутивне (розподілене, спільне) лідерство не є ідеальним для ефективного управління міжуніверситетськими об'єднаннями, а має певні недоліки.

Логіка дослідження вимагає також з'ясування форм дистрибутивного лідерства, що існують в університетах. До таких форм належать:

- формальне лідерство (має ієрархічну структуру);
- прагматичне лідерство (делегування повноважень лише задля задоволення потреб);
- стратегічне лідерство (заплановане призначення людського ресурсу для ефективного розвитку лідерства у вищому навчальному закладі);
- поступове лідерство (збільшення відповідальності за прийняте рішення відповідно до того, як особа демонструє здатність виконувати лідерські функції);
- культурне лідерство (лідерство органічно поширюється за наявності можливості та сприймається як елемент інституційної культури).

Таким чином, ефективність дистрибутивного лідерства багато в чому залежить від контексту, завдання, структури та особистості, яка виконує роль дистрибутивного лідера.

До того ж важливим для нашого дослідження є визначення функцій дистрибутивного лідерства у вищій школі. На основі аналізу наукової літератури можемо визначити такі функції:

1) описова (дистрибутивне лідерство може більш точно описати шляхи впливу на членів організації, ніж традиційне індивідуальне);

2) коригуюча (традиційна система управління вищою освітою довгий час була спрямована на розвиток окремої особистості, у той час як дистрибутивне лідерство сприяє як розвитку людського капіталу, так і зміцненню соціального капіталу організацій через залучення людей на всіх рівнях і налагодження та зміцнення колективного потенціалу);

3) розширення можливостей (розподіл лідерських ролей між членами організації дає можливість збільшувати можливості всієї організації, а відповідальність покладається на всіх);

4) риторична (дистрибутивне лідерство на відміну від традиційного є не механістичним підходом до управління) [7].

Повертаючись до проблеми лідерства університетських мереж, наведемо таку характеристику функцій лідерів університетських мереж: «Координатори, або фасилітатори, або співлідери мережевих громад є працівниками, які утримують мережу в стані дієздатності. Вони поновлюють втрачені зв'язки, координують дії партнерів, установлюють зв'язки з новими учасниками мережі, тим самим розширюючи її. Вони є тими співробітниками мережі, що сприяють її розвиткові та вдосконаленню» [8, с. 12–13].

Таким чином, вважаємо за необхідне підсумувати все вище зазначене на рис. 1

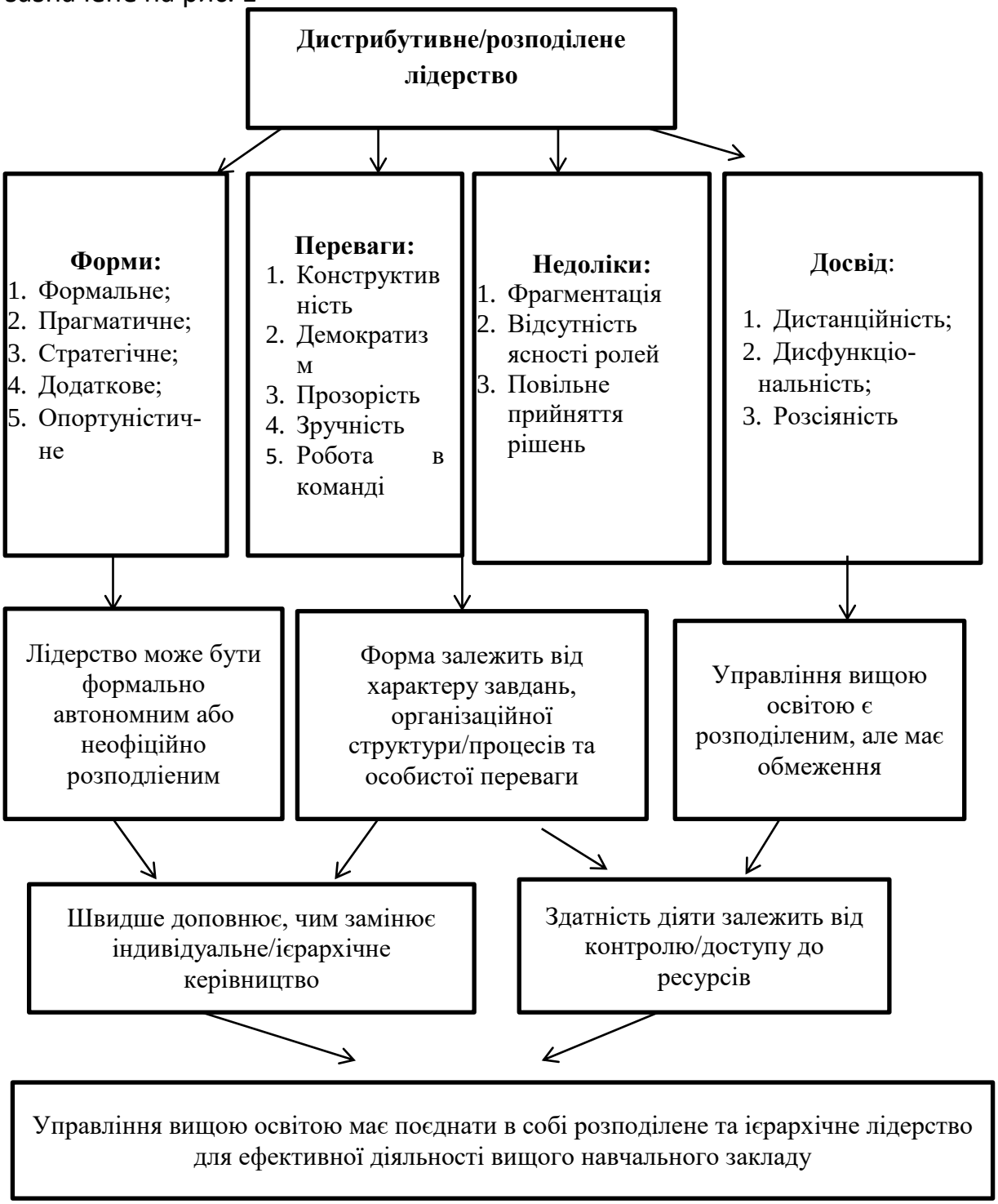

Рис. 1. Стратегії та підходи до лідерства у вищій освіті

Висновки. Отже, у результаті вивчення й аналізу широкого кола джерел з проблеми дослідження було зроблено такі висновки:

1. Подано сутнісну характеристику основних понять дослідження: мережеве суспільство, мережа, мережування, університетська мережа, мережевий менеджмент. Так, мережеве суспільство розглянуто як новий тип соціальної структури та нова форма соціальної організації людей. Мережа, у свою чергу, розглядається як організаційна структура, що характеризує взаємодію сукупності об'єктів, об'єднаних певними формами зв'язків, які базуються на взаємодії людей. Відповідно, поняття «мережування» означає «систематизований розвиток (менеджмент) зовнішніх та внутрішніх зв'язків (комунікації, інтеракції, координації) між людьми, групами або організаціями («вузлами») з метою вдосконалення результатів діяльності». А університетські мережі ми трактуємо як сукупність вищих навчальних закладів, об'єднаних спільною ідеєю та діяльністю, спрямованою на підвищення ефективності навчально-виховного процесу та якості його результатів, управлінської діяльності, а також на поширення прогресивного інноваційного досвіду в межах мережі вищих навчальних закладів і поза нею. Мережевий менеджмент являє собою таку організаційну побудову органів управління мережею, що передбачає встановлення взаємозв'язку між елементами мережі та досягнення тих цілей, для реалізації яких вона призначена; створення механізмів, що забезпечують діяльність членів мережі.

2. З'ясовано, що лідерство в університетах носить дистрибутивний характер та повинне розподілятися між усіма структурними підрозділами освітньої установи.

3. Визначено переваги (вчасне врахування потреб студентів, співробітників у процесі прийняття важливих рішень для розвитку організації; більша фінансова прозорість; управлінська зручність; поліпшення командної роботи) й недоліки (організаційна фрагментація; зниження чіткості ролей; уповільнення прийняття рішень; недооцінка індивідуальних якостей і здібностей персоналу) дистрибутивного лідерства.

4. З'ясовано форми (формальне лідерство; прагматичне лідерство; стратегічне лідерство; поступове лідерство; культурне лідерство) та функції (описова; коригуюча; розширення можливостей; риторична) дистрибутивного лідерства.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми. На подальше вивчення заслуговує узагальнення досвіду мережевого лідерства в межах міжуніверситетських об'єднань з метою вдосконалення системи управління вищою освітою в умовах інтернаціоналізації європейського простору вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Войтович, Р. (2010). Мережеве суспільство як нова форма соціальної організації в умовах глобалізації. *Політичний менеджмент: український науковий журнал.* 5 (44), 3–18 (Voitovych, R. (2010). Network society as a new form of social organization in conditions of globalization. *Political management: Ukrainian research journal, 5 (44),* 3–18).

2. Гаврилюк, М. В. (2012). *Феномен лідерства в університетській освіті Англії та Уельсу* (дис. … канд. пед. наук). Львів (Havryliuk, M. V. (2012). *The phenomenon of leadership in the university education of England and Wales* (PhD thesis). Lviv).

3. Кастельс, М. (2000). *Информационная эпоха: экономика, общество, культура*. М.: CEU (Castells, M. (2000). *Information Age: Economics, Society, Culture.* M.: CEU).

4. Сбруєва, А. А. (2012). Чинники інноваційного розвитку вищої освіти в суспільстві ризику: глобальний та регіональний контексти. *Управління інноваційним розвитком освіти в суспільстві ризику.* Суми: Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 138–202 (Sbruieva, A. A. (2012). Factors of innovative development of higher education in a risk society: global and regional contexts. *Management of education innovative development in a risk society*. Sumy: Publishing house of Sumy SPU named after A. S. Makarenko, 138–202).

5. Сбруєва, А. А. (2005). Інноваційні освітні мережі розвинених країн: типологія, цілі, напрями та умови ефективної діяльності. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: Проблеми теорії і практики, Вип. 4 (14),* 81–87. К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова (Sbruieva, A. A. (2005). Innovative educational networks of developed countries: typology, goals, directions and conditions of effective activity. *Scientific journal of the National Pedagogical University named after M. P. Drahomanov. Series 16. Creative Personality of a Teacher: Problems of Theory and Practice, Issue 4 (14),* 81–87. K.: NPU named after M. P. Drahomanov).

6. Bennet, N., Wise, C., Woods, P., Harvey, J. (2003). *Distributed Leadership: Full report*. Nottingham: National College for School Leadership, Spring.

7. Bolden, R., Petrov, G., Gosling, J. (2009). Distributed leadership in higher education: rhetoric and reality. *Educational Management Administration and Leadership, 37 (2),* 257–277.

8. Jackson, D. (2006). *Networked learning communities: Setting school to school collaboration within a system context*. Nottingham: National College for School Leadership.

9. Nadarajah, R. G. *Transnational Research Collaboration: Foresight and Holistic Solutions*? Retrieved from: ieaa.org.au/research-digests

10. OECD (2008). *Innovating to Learn, Learning to Innovate*. Paris: OECD Publications.

РЕЗЮМЕ

Чистякова Ирина. Теории дистрибутивного лидерства в межуниверситетских сетях.

В статье на основе анализа большого количества научных источников представлены и охарактеризованы теории дистрибутивного лидерства в межуниверситетских сетях. Выяснено, что лидерство в университетах носит дистрибутивный характер и должно разделяться между всеми структурними подразделениями образовательного учреждения. Определены преимущества и недостатки дистрибутивного лидерства. Выяснены формы и функции дистрибутивного лидерства.

Ключевые слова: *сеть, межуниверситетская сеть, лидерство, дистрибутивное лидерство, теория дистрибутивного лидерства.*

SUMMARY

Chystiakova Iryna. Theories of distributive leadership in the interuniversity networks.

In the article, based on the analysis of a large number of scientific sources, the theories of distributive leadership in the interuniversity networks is presented and characterized. It is revealed that university leadership is distributive in nature and should be distributed among all the structural units of an education institution.

The essential characteristics of the main concepts of research are presented: network society, network, networking, university network, network management. Thus, the network society is considered as a new type of social structure and a new form of social organization of people. The network, in turn, is considered as an organizational structure that characterizes the interaction of a set of objects, united by certain forms of relationships, which are based on the interaction of people. Accordingly, the concept of "networking" means "systematic development (management) of external and internal connections (communication, interaction, coordination) between people, groups or organizations ("nodes") in order to improve performance". The university networks are defined in the article as a set of higher education institutions, united by a common idea and activity, aimed at increasing the efficiency of the educational process and the quality of its results, management activities, as well as the dissemination of innovative experiences within the network of higher education institutions and beyond it.

The advantages (timely consideration of the needs of students and employees in the process of making important decisions for the development of the organization, greater financial transparency, managerial comfort, improvement of team work) and disadvantages (organizational fragmentation, reducing the clarity of roles, slow pace of the decision-making, underestimation of individual qualities and abilities of staff) of distributive leadership are highlighted.

The forms (formal leadership, pragmatic leadership, strategic leadership, gradual leadership, cultural leadership) and functions (descriptive, corrective, expanding capabilities, rhetorical) of distributive leadership are found out.

The study does not exhaust all aspects of the above mentioned problem. Further study deserves generalization of network leadership experience within interuniversity associations in order to improve the system of management of higher education in conditions of internationalization of the European Higher Education Area.

Key words: *network, interuniversity network, leadership, distributive leadership, theory of distributive leadership.*

РОЗДІЛ IV. ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ОСВІТИ ТА ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.018.43:004

Ярослав Балабан
ORCID ID 0000-0003-4419-9595
Володимир Іваній
ORCID ID 0000-0002-8479-325X
Іван Мороз
ORCID ID 0000-0002-4965-1352
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
DOI 10.24139/2312-5993/2017.08/226-236

ВИКОРИСТАННЯ SMART-ТЕХНОЛОГІЙ В ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ВИВЧЕННЯ ФІЗИКИ

У статті висвітлено перспективи використання SMART-технологій у процесі вивчення фізики на сучасному етапі вдосконалення надання освітніх послуг. Проаналізовано та схарактеризовано переваги доцільності використання SMART орієнтованого навчального середовища при викладанні матеріалу з фізики. Розглянуто програму SMART Education, яка призначена для створення вільного навчального середовища. Описано її можливості й досвід використання.

Ключові слова: *SMART орієнтоване навчальне середовище, інформаційні технології, навчальний процес із фізики, програма SMART Education, SMART-технології, SMART Board, SMART-art, SMART Classroom.*

Постановка проблеми. Зважаючи на протиріччя між розвитком сучасних ІКТ та ступенем їх упровадження в навчальний процес, між станом оновлення комп'ютерної техніки в навчальних закладах і зростаючими вимогами з боку суспільства до управління й організації навчально-виховного процесу, навчальні заклади опинилися в залежності від стану впровадження інформаційних технологій, без яких неможливо забезпечити ефективний навчально-виховний процес та створити умови для вільного доступу до якісної освіти.

Світовий досвід упровадження SMART-технологій малий, у порівнянні з іншими, однак результати свідчать про зростаючу перспективність їх використання в системі середньої та вищої освіти. Ці інноваційні зміни в освіті сприяють всебічному розвиткові особистості учня та формують цінності демократичного суспільства. Новітні технології, такі як веб, хмарні та SMART, радикальним чином змінюють імідж навчальних закладів, навчально-виховний процес, природу освіти та її доступність. Отже, вивчення можливостей та перспектив використання розумних технологій в освітньому просторі є важливим і актуальним питанням.

Аналіз актуальних досліджень. Питання про використання ІКТ, зокрема SMART та хмарних технологій, у навчальному процесі є достатньо

новим. Науковці проявляють до них значний інтерес, що відображається у працях вітчизняних (В. Биков [1], М. Жалдак [3], С. Литвинова [6], Н. Морзе [7], О. Семеніхіна [9]) та зарубіжних учених (І. Борисенко, Е. Ушаков [2], М. Левін [5], Д. Форай [11] та інші). Дослідження формування уявлень про навчальне середовище (комп'ютерно-орієнтоване навчальне середовище) знайшло відображення в працях науковців, серед яких: В. Биков [1], М. Жалдак [3], В. Лапінський [4], С. Литвинова [6], М. Садовий [8] та інші. Низка науковців розглядають питання застосування SMART та хмарних технологій в організації навчального середовища на уроках фізики (В. Лапінський [4], М. Садовий [8]). Однак питання використання сучасних ІКТ, зокрема SMART-технологій, на уроках фізики досліджено недостатньо.

Мета статті полягає в аналізі підходів до використання SMART-технологій в організації навчального середовища вивчення фізики, а також вивчення досвіду використання в Південній Кореї програми SMART Education, яка призначена для створення та організації навчального середовища.

Методи дослідження. Для досягнення мети дослідження були використані такі загальнонаукові методи: аналіз методичної та психолого-педагогічної літератури, узагальнення й систематизація вивчених матеріалів.

Виклад основного матеріалу. SMART-технології – це інтерактивний навчальний комплекс, що дозволяє створювати, редагувати й поширювати мультимедійні навчальні матеріали як в аудиторний, так і в позааудиторний час. Цікавим, на перший погляд, є тлумачення абревіатури СМАРТ [9]: самокерований, мотивований, адаптивний, ресурсозбагачений, технологічний.

Розвиток SMART-технологій веде до нової креативної форми навчання, де сам учень зацікавлений у пошуку інформації в будь-який час. Упровадження нових технологій у сферу освіти веде за собою перехід від старої схеми репродуктивної передачі знань, до нової креативної форми навчання. Сьогодні засобами сучасної креативної освіти є: SMART Board, SMART-art, SMART Classroom (стаціонарні і мобільні), віртуальні лабораторії з використанням SMART технологій, дистанційне навчання (E-learning, M-learning), мобільні пристрої, малогабаритні безпровідні презентаційні пристрої, системи з індивідуальною траєкторією навчання, «інтелект-тренінги» для SMART-навчання [2].

SMART-освіта є освітньою парадигмою, яка покладена в основу системи освіти нового типу, що передбачає адаптивну реалізацію освітнього процесу, основану на основі використання SMART-технологій. Реалізація такої освіти спрямована на формування процесу навчання й виховання, який даватиме можливість набуття знань, навичок, умінь і компетенцій, необхідних для гнучкої та адаптивної взаємодії між суб'єктами навчального процесу, що призведе до позитивних змін у соціальному, економічному та технологічному середовищі.

Особливостями SMART-освіти можна вважати:

- застосування різних мотиваційних моделей навчання, спрямованих на самостійний пошук та засвоєння інформації;
- взаємозв'язок між індивідуальними та організаційними цілями;
- оцінка демонстрованих змін компетенцій (результативність навчального процесу вимірюється не стільки отриманими знаннями, скільки можливістю їх застосовувати на практиці та постійно вдосконалювати);
- гнучке навчання з точки зору переваг та індивідуальних можливостей учня (він сам обирає час для власного навчання).

Концепція SMART в освіті виникла слідом за проникненням у наше життя різноманітних розумних пристроїв, що полегшують процес професійної діяльності та особистого життя: смартфон, розумний будинок, смарткар – інтелектуальний автомобіль, смартборди – інтерактивна інтелектуальна електронна дошка, SMART-система самодіагностики жорсткого диска комп'ютера тощо. SMART має на увазі підвищення рівня інтелектуальності пристроїв, які формують навколишнє середовище, для того чи іншого виду діяльності.

Перенесення даної концепції на освіту знаходиться в початковій стадії, терміни й основні поняття лише проходять процес формування. Розуміння SMART стосовно сфери освіти коливається від використання смартфонів та інших аналогічних пристроїв для доставки знань учням, до формування інтегрованого інтелектуального віртуального навчального середовища, у тому числі з використанням пристроїв категорії SMART.

На думку В. Бикова, навчальне середовище – це штучно та цілеспрямовано побудований у навчальному закладі суттєвий, оточуючий суб'єкта навчання, простір (що не охоплює самого учня), у якому здійснюється навчально-виховний процес, та створені необхідні й достатні для його учасників умови щодо ефективного і безпечного досягнення цілей навчання й виховання [1].

Навчальній процес містить у своєму арсеналі різні медіа компоненти: комп'ютерне тестування та практикум, мультимедійні презентації, лекційні презентації, електронні підручники, веб-сервіси тощо. Говорячи про використання віртуальних лабораторних робіт на уроках фізики, потрібно відмітити їх позитивний вплив на якість засвоєння знань та підвищену цікавість учнів до предмета за рахунок використання комп'ютерних технологій. Такі лабораторні роботи дозволяють моделювати фізичні процеси та явища, наочно показувати їх перебіг і при необхідності їх повторно показувати. Веб-ресурси розширюють можливості використання інформаційних і телекомунікаційних ресурсів та створювати нові освітні методи й методики.

У результаті впровадження SMART освіти:

- збільшиться обсяг навчальної інформації в ІТ-середовищі;

- учні та студенти зможуть мобільніше отримувати необхідну інформацію;
- при впровадженні SMART освіти підвищиться рівень використання інноваційних технологій;
- можливе встановлення співпраці не тільки в межах університету чи школи, а й створення мережі обміну інформацією між декількома навчальними закладами.

Подібні підходи є перспективними й можуть бути використані в широкому освітньому діапазоні.

До особливостей викладання предмета «фізика» належить постійне зростання обсягу інформаційних потоків, які вимагають обробки й засвоєння. У зв'язку з цим виникає проблема орієнтації школяра в інформаційному просторі. Якщо учень не володіє сформованими навичками обробки одержуваної інформації, він переживає великі труднощі, що призводить до втрати інтересу як до предмету, так і до процесу навчання взагалі. Таким чином, перед викладачем стає проблема: як навчити дитину таким прийомам пізнавальної діяльності та навичкам освоєння нових знань у будь-яких формах і видах, щоб із їх допомогою він мав можливість за невеликий проміжок часу, а головне якісно, обробляти отриману інформацію, застосовувати її на практиці при вирішенні різноманітних видів завдань, відчувати особистісну відповідальність і причетність до процесу навчання та готувати себе до подальшої практичної роботи і продовження навчання.

Для забезпечення організації SMART орієнтованого навчального середовища з фізики ми пропонуємо відому програму SMART Education, яка дозволяє створювати, поширювати й розміщувати матеріали в електронному форматі. Програма SMART Education – це програма інформатизації освіти в Південній Кореї, яка стартувала в 2011 р. Проект був орієнтований на побудову, за рахунок використання передових технологій, не тільки найефективнішого, але й найкреативнішого навчального процесу в регіоні. У межах програми ставилися завдання забезпечення повної інформатизації всіх шкіл країни до 2015 року, включаючи забезпечення всіх навчальних закладів бездротовим доступом до інтернету, а також перехід на електронні підручники.

Можна відзначити, що Південна Корея займає перші позиції у світі в рейтингах країн з найшвидшим інтернет-з'єднанням. У 2012 році уряд і локальні органи влади сфокусувалися на закупівлі мобільних пристроїв для шкіл, а також на розробці додатків для побудови інфраструктури цифрового навчання. На реалізацію програми було виділено близько 2 млрд доларів. Ці кошти були витрачені як на закупівлю необхідного обладнання (включаючи планшети, смартфони й комп'ютери для шкіл), так і на навчання персоналу. Були обрані продукти виробництва локальних

постачальників, у тому числі планшети Samsung. Школи безкоштовно надають планшетні комп'ютери учням із малозабезпечених сімей.

Школярі можуть знайти в хмарі (віртуальний носій інформації доступний у будь-який час і з будь-якого місця, де є доступ до мережі, необхідна умова доступу – дані авторизації або відкриті посилання) всю необхідну інформацію й робити домашні завдання через інтернет. Деякі заняття починають проходити в режимі онлайн, щоб школярі, які не можуть бути присутніми в класі у зв'язку з погодними умовами або хворобою, не відставали від інших. Владі важливо було зробити навчання доступним для всіх. При цьому приділялося більше часу й уваги комп'ютерному навчанню та перекваліфікації вчителів. На це виділяли додаткові кошти вже самі навчальні заклади. Як і очікувалось, урядова ініціатива впровадження SMART Education допомогла розвинути підходи до індивідуалізації навчання, а також підвищила ефективність навчального процесу і знизила витрати домогосподарств на отримання освіти.

У числі інших освітніх ініціатив Міністерства освіти, науки і технологій Південної Кореї можна виділити також NAEA (National Assessment of Educational Achievement), ACE (Advancement of College Education), Cyber Home Learning System та ін. Остання, зокрема, орієнтована також на розвиток дистанційного навчання. Розвивається й соціальна платформа Cyworld, де можна не тільки створювати профілі, завантажувати фотографії або спілкуватися в чатах, але й ділитися контентом, новинами та іншою інформацією з тими учнями, хто з якоїсь причини пропустив заняття.

Створення освітнього розвивального (навчального) середовища, у межах SMART-освіти або «технології розумного навчання», дозволяє поєднати в єдиний процес отримання знань і предметне та психологічне управління розвитком самопізнання учня. Основна ідея SMART-освіти полягає в тому, щоб зробити процес навчання більш інформаційно-адаптованим (за рахунок часткового перенесення навчального процесу в електронне середовище) і інтерактивним (за рахунок переходу від книжкового контенту до активного). Такий підхід дозволяє активно використовувати контент, який циркулює в світовому цифровому просторі і знаходиться в вільному доступі.

Концепція SMART-освіти – це гнучкість, що передбачає наявність великої кількості джерел, максимальну різноманітність мультимедіа, здатність швидко і просто налаштовуватися на рівні і потреби слухача.

Інструментарій технології розумного навчання умовно можна розмежувати на два блоки:

- інструменти, які орієнтовані на персональні комп'ютери (навчальні програми, комп'ютерні моделі фізичних процесів, демонстраційні програми, комп'ютерні лабораторії, лабораторні роботи, електронні задачники, контролюючі програми, інтерактивні дидактичні матеріали тощо);

- мережеві інструменти, що використовують локальні мережі та глобальну мережу Internet.

Інструментарій розумного навчання дозволяє логічно поєднувати принципи розвиваючого навчання і SMART навчання. На уроках фізики напрями використання форм і методів організації розумного освітнього середовища поділяються на групи:

- створення мультимедійних сценаріїв уроків або фрагментів уроків;
- використання комп'ютерного моделювання для демонстраційних дослідів;
- організація самостійної, проектної та дистанційної роботи учнів;
- організація індивідуальної підготовки до предметних олімпіад, іспитів, тестів.

Технології SMART-освіти приходять також на зміну традиційним підходам у роботі з обдарованими учнями. Наприклад, технологія веб-квест дозволяє уявити Інтернет не як систематизоване сховище знань, з точки зору технології, а як засіб, що дозволяє вирішувати не тільки навчальні завдання, а й упорядкувати освітній процес.

Веб-квест – це проблемне навчання з інтерактивною начинкою, що передбачає використання інформаційних ресурсів Інтернету. Основна ідея цієї технології (вирішення поставленої проблемної ситуації) полягає в пошуці інформації, розташованої на веб-сайті (одному або декількох), для розв'язку задачі, яка була поставлена викладачем. Особливість веб-квестів полягає в тому, що частина інформації, або вся інформація, представлена на сайті для самостійної або групової роботи учнів, знаходиться на декількох веб-сайтах. Гіперпосилання на ці сайти сплітають єдиною мережею Інтернет-простір, але учні цього не помічають, а працюють в єдиному просторі глобальної мережі, для якої не є головним чинником точне місцезнаходження тієї чи іншої порції навчальної інформації.

Учневі дається завдання зібрати матеріали в Інтернеті по тій чи іншій темі, вирішити будь-яку проблему, використовуючи ці матеріали. Посилання на деякі з джерел даються викладачем, а деякі вони повинні знайти самі, користуючись звичайними пошуковими системами. По завершенню квесту учні представляють власні веб-сторінки з даної теми або якісь інші творчі роботи в електронній, друкованої чи усній формі.

Використання SMART-освіти дає можливість:

- підняти рівень зацікавленості учнів у вивченні предмету;
- підвищити мотивацію до навчання;
- використовувати різні види інформації для сприйняття (текстова, графічна, відео та звукова);
- наочно представляти різноманітні ситуаційні задачі;
- виховувати інформаційну культуру учнів.

Можливості SMART технології – це не панацея для вирішення всіх педагогічних проблем, а її ефективність залежить від того, наскільки педагог готовий до змістовного осмислення традиційних підходів до викладання, їх дієвого аналізу з урахуванням активного впровадження технології розумного навчання в навчальний процес.

На сучасному етапі розвитку ІКТ все частіше виникають потреби, які не можуть задовольнити не тільки класичні освітні технології, а й технології електронного навчання (E-learning). У даний час відбувається перехід від E-learning до SMART (англ. – розумний, кмітливий, енергійний). Концепція SMART-освіти – гнучкість, що передбачає наявність великої кількості джерел, максимальна різноманітність мультимедіа, здатність швидко і просто налаштовуватися на рівень і потреби учня [3].

SMART технології – це технології, що основані на інформації та знаннях, які трансформувалися в процедури, що базуються на взаємодії та обміні знаннями та досвідом. Навчальний процес, організований на використанні інновацій та інтернету, дає можливість отримання знань на основі системного багатовимірного бачення й вивчення дисциплін, з урахуванням їх багатоаспектності і безперервного оновлення. Однак даний вид освіти позбавляє головного – реального спілкування, яке часом є важливим для учасників освітнього процесу [2].

Швидкість виникнення нових технологій в останнє десятиліття значно зросла, щороку виробники пропонують нові пристрої для професійної діяльності та комунікацій. Нові інтелектуальні SMART-технології вимагають зміни платформ, що використовуються для передачі знань і широкого використання SMART-пристроїв. Отже, освіта має стати однією з найбільш швидко обновлюваних галузей як з точки зору змісту, так і з точки зору технологій і методів навчання. Швидкість оновлення знань і технологій повинна розглядатися як один із критеріїв якості системи освіти.

Своєчасність та зручність доступу до інформації забезпечують мобільні пристрої (електронні книги, смартфони, планшети), які набули значного поширення серед населення. Використання таких пристроїв дає можливість обробляти інформацію в зручному для себе темпі та в будь-якому місці. Якщо розглядати традиційні уроки, то слід відмітити електронні книги, використання яких витіснить звичайні підручники, зменшить витрати на обслуговування бібліотек, зменшить фізичне навантаження на учня, оскільки не потрібно носити тяжкі портфелі і не прийдеться стояти в черзі в бібліотеку. Також це єдиний мобільний пристрій технологія передачі зображення в якому впливає на зір так саме, як і звичайна книга. Сучасні електронні книги мають можливість підключення до мережі Інтерент, що дає змогу обмінюватися інформацію в межах навчального процесу.

Не дивлячись на велику кількість переваг будь-яких програмних чи технічних рішень, пристосованих для покращення навчального процесу,

потрібно звернути увагу на вмілість їх використання. Якість засвоєних знань залежить від того, наскільки швидко учень орієнтується в навчальних матеріалах, знаходить потрібну інформацію та якісно обробляє її за допомогою комп'ютера чи мобільного пристрою. Тому потрібно навчити учнів, ще зі школи, методам і прийомам обробки інформації на комп'ютерах та мобільних пристроях.

У межах сучасних тенденцій гармонійне поєднання традиційних уроків та мережі Інтернет дає можливість винести частину навчальної інформації у вільний доступ, що в свою чергу розширює можливості традиційних уроків, а також дає змогу поглиблено вивчати будь-який предмет і покращити якість засвоєння начальних матеріалів.

Універсальним програмним рішенням для поширення освітніх матеріалів та прикладного програмного забезпечення є створення веб-ресурсів (веб-сайтів), призначених для покращення якості знань учнів. Це дасть змогу кожному бажаючому мати безперервний доступ до навчальних матеріалів. Важливо, що з точки зору планування свого власного часу, учень зможе самостійно вирішувати коли та який саме матеріал вивчати.

Головною перевагою такого виду самоосвіти є висока якість засвоєння теоретичних знань, оскільки учень сам мотивований на засвоєння знань, йому не потрібно вчити те, що йому не цікаво. А при правильному концепті можна, також, ввести контроль знань учня, який самостійно вивчив матеріал, вести його особистий кабінет, висилати рекомендацій та пропозиції щодо покращення якості засвоєних знань.

Як вже відмічалося на прикладі Кореї, у класах доцільно встановлювати веб-камери, які зможуть транслювати процес уроку в мережу, щоб учні, відсутні на даному уроці, могли його бачити в режимі реального часу, а також подивитися запис уроку в зручний час. Зараз існують великі відео-хостинги, які дозволяють це зробити, можлива також розробка особистого лекційного кабінету для конкретного класу.

Веб-ресурси можуть бути центральним місцем концентрацій навчального процесу, а створення прикладного програмного забезпечення на мобільні пристрої дозволить збільшити інтерактивність навчання за рахунок додаткових нагадувань, вправ ігрового характеру, оскільки сучасні реалії показують повну інтеграцію мобільних пристроїв у життя не тільки школярів, а й майже кожної сучасної людини. Потреба в подальшій інтеграції в освітні процеси мобільних пристроїв вже настала і успішно впроваджується, наприклад, мобільний додаток «Lingualeo».

Висновки. Використання SMART орієнтованого навчального середовища в процесі вивчення фізики вирішує питання вдосконалення якості викладання фізики. Сам процес навчання переводиться на більш якісний та сучасний етап, адаптований до вимог сьогодення, та відкриває нові шляхи для подальших досліджень щодо використання SMART-технологій

у різних формах навчання фізики. Подальша інтеграція сучасних технологій (SMART Board, SMART-art, SMART Classroom) та дистанційної освіти в єдине освітнє і програмне середовище дозволить більш якісно викладати навчальний матеріал не тільки в школах на уроках фізики, але й за їх межами.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у вивченні можливості застосування SMART-технологій для формування фізичної картини світу в учнів старшої школи та виявленні можливих недоліків та переваг мобільного навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Биков, В. Ю. (2008). *Моделі організаційних систем відкритої освіти.* Київ (Bykov, V. Y. (2008). *Models of organizational systems of open education*. Kyiv).

2. Борисенко, И. Г., Камашев, С. В., Косенко, Т. С., Ушаков, Е. В. (2015). Личность в виртуальном образовательном пространстве. *Философия образования*, *3*, 153–161 (Borysenko, I. H., Kamashev, S. V., Kosenko, T. S., Ushakov, E. V. (2015). Personality in the virtual educational space. *Philosophy of education, 3,* 153–161).

3. Жалдак, М. І. (2013). Проблеми інформатизації навчального процесу в середніх і вищих навчальних закладах. *Комп'ютер в школі та сім'ї, 3*, 8–15 (Zhaldak, M. I. (2013). Problems informatization of educational process in secondary and higher educational establishments. *Computer at school and family, 3,* 8–15).

4. Лапінський, В. В. (2008). Навчальне середовище нового покоління та його складові. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, 6,* 26–32 (Lapinskyi, V. V. (2008). The learning environment of the new generation and components. *Scientific journal of the National Pedagogical University named after M. P. Drahomanov, 6,* 26–32).

5. Левин, М. *Как технологии изменят образование: пять главных трендов*. Режим доступа: http://www.forbes.ru/tehno/82871-kak-tehnologii-izmenyat-obrazovanie-pyat-glavnyh-trendov (Levin, M*. How technologies will change education: five main trends*. Retrieved from: http://www.forbes.ru/tehno/82871-kak-tehnologii-izmenyat-obrazovanie-pyat-glavnyh-trendov).

6. Литвинова, С. Г. (Ред.) (2015). Моделювання й інтеграція сервісів хмаро орієнтованого навчального середовища. Київ (Lytvynova, S. H. (Ed.) (2015). Simulation and integration of cloud-oriented learning environment services. Kyiv).

7. Морзе, Н., Кузьмінська, О. (2011). Педагогічні аспекти використання хмарних обчислень. *Інформаційні технології в освіті, 9,* 20–29 (Morse, N., Kuzminska, O. (2011). Pedagogical aspects of using cloud computing. *Information technology in education, 9,* 20–29).

8. Садовий, М. І., Слюсаренко, В. В., Трифонова, О. М., Хомутенко, М. В. (2014). Формування експериментально-орієнтованого навчального середовища вивчення фізики. *Наука і освіта нового виміру. Педагогіка та психологія, 33,* 79–84. Будапешт (Sadovyi, M. I., Sliusarenko, V. V., Tryfonova, O. M., Khomutenko, M. V. (2014). Formation of an experimentally-oriented learning environment for the study of physics. *Science and education a new dimension. Pedagogy and psychology, 33,* 79–84. Budapest).

9. Семеніхіна, О. В. (2013). Нові парадигми у сфері освіти в умовах переходу до SMART-суспільства. *Національна бібліотека України імені В. І. Вернадського*. Режим доступу: http://irbis-nbuv.gov.ua (Semenikhina, O. V. (2013). New paradigms in education in the transition to SMART-society. *National library of Ukraine named after V. I. Vernadsky*. Retrieved from: http://irbis-nbuv.gov.ua).

10. Тихомиров, В. П. *Мир на пути к Smart Education: новые возможности для развития*. Режим доступа: http://www.slideshare.net/PROelearning/smart-education-7535648

(Tikhomirov, V. P. *The world on the road to Smart Education: new opportunities for development.* Retrieved from: http://www.slideshare.net/PROelearning/smart-education-7535648).

11. Foray, D., Vanark, B. (2007). SMART Specialisationin a truly integrated research area is the key to attracting more R&D to Europe. *Knowledge economists policy brief*, 1.

РЕЗЮМЕ

Балабан Ярослав, Иваний Володимир, Мороз Иван. Использование SMART-технологий в организации учебной среды изучения физики.

В статье рассмотрена перспективность использования SMART-технологий в процессе изучения физики на современном этапе совершенствования оказания образовательных услуг. Проанализированы и охарактеризованы преимущества целесообразности использования SMART ориентированной учебной среды для преподавания материала по физике. Рассмотрена программа SMART Education, которая предназначена для свободного создания учебной среды. Описан опыт ее использования, преимущества и недостатки.

***Ключевые слова**: SMART ориентированная учебная среда, информационные технологии, учебный процесс по физике, программа SMART Education, SMART-технологии, SMART Board, SMART-art, SMART Classroom.*

SUMMARY

Balaban Yaroslav, Ivanii Volodymyr, Moroz Ivan. The use of SMART technologies in the organization of the learning environment for studying physics.

The article substantiates the feasibility of using SMART-technologies in the process of studying physics at the present stage of improving provision of educational services. The advantages of using SMART-oriented learning environments and implementation of ICT technologies in the physics learning process, which ensure the availability and diversity of the presented educational material, contributes to the improvement of the study quality of the subject, are analyzed and characterized. The world experience in implementing SMART-technologies in the educational process, in particular, introduction of E-learning on the example of South Korea, has been considered, which allowed this country to achieve great success in improving the educational process. The experience of using e-learning, advantages and disadvantages is described. The article also analyzes the modern tools of creative education: SMART Board, SMART-art, SMART Classroom (stationary and mobile), virtual laboratories using SMART technologies, e-learning, m-learning, mobile devices, small-size wireless presentation devices, systems with an individual trajectory of training. The issue of creating a SMART concept in the field of education and providing educational services is considered. The features of SMART-education in physics classes are revealed, directions of the use of forms and methods of organization of a reasonable educational environment are determined. The issue of the use of SMART education is highlighted, and it is determined by what the effectiveness of the use and implementation of SMART technologies depends on it. The advantages of using web resources that serve as universal solutions for the dissemination of educational information in the network and which fit into the SMART concept in the educational environment are substantiated. It has been established that the main advantage of self-education, within this educational environment, is the high quality of theoretical knowledge acquisition, since the student himself is motivated to master the knowledge. It is emphasized on the necessity of creation of content allowing introducing control of knowledge of the student, who independently studied the material, to conduct his personal office, to send recommendations and suggestions, to improve the quality of studying educational material. Recommendations and suggestions will allow the student to master the teaching materials more qualitatively.

Key words: *SMART oriented learning environment, information technologies, educational process in physics, program of SMART, SMART technology, SMART Board, SMART-art, SMART Classroom.*

УДК 371.315.6

Світлана Генкал
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка
ORCID ID 0000-0001-7812-6103
DOI 10.24139/2312-5993/2017.08/236-246

СТРУКТУРА БІОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПРОФІЛЬНИХ КЛАСІВ

У статті аналізується структура біологічної компетентності як важливий засіб підвищення ефективності профільної освіти в загальноосвітній школі. Біологічна компетентність розглядається як багатоаспектна категорія, що є фактором інтелектуального розвитку особистості учнів, їхніх пізнавальних здібностей, що забезпечує підготовку до подальшої професійної освіти. Розкривається структура біологічної компетентності учнів і рівні сформованості кожного її компонента.

Ключові слова: *компетентнісний підхід, біологічна компетентність, рівні біологічної компетентності, учитель біології, профільні класи.*

Постановка проблеми. Процес входження України до європейського освітнього і наукового простору пов’язаний зі зростанням вимог до рівня професійної компетентності майбутніх фахівців, що потребує оновлення змісту освіти загальноосвітньої школи та нових підходів до реалізації мети профільного навчання.

Мета профільного навчання – забезпечення умов для якісної освіти старшокласників відповідно до їхніх нахилів, можливостей, здібностей і потреб, забезпечення професійної орієнтації учнів на майбутню діяльність, яка користується попитом на ринку праці, установлення наступності між загальною середньою і професійною освітою, забезпечення можливостей постійного духовного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального та культурного потенціалу як найвищої цінності нації [6].

Компетентність учня спирається на предметні знання, навички, уміння, досвід практичної діяльності й застосовується для оцінки ефективності навчального процесу, якості навчання і рівня підготовленості випускника школи та є результатом профільного навчання.

Здійснення компетентністного підходу в біологічній профільній освіті забезпечує: позитивне емоційно-ціннісне ставлення до навчання, формування в учнів теоретичної бази знань з основ різних галузей біологічної науки, умінь і навичок їх використання у своїй діяльності, забезпечує активне використання навчальних досягнень у нових ситуаціях, сприяє самореалізації та самовизначенню учнів. Отже, компетентність особистості проявляється у процесі пізнавальної діяльності й визначається за її результатами.

Аналіз актуальних досліджень. Компетентнісний підхід в освіті є предметом дослідження відомих науковців, а саме: Н. Бібік, О. Бондаревської, Т. Волобуєвої, Е. Зеєра, І. Зимньої, М. Зуєва, В. Краєвського, О. Крисана, С. Кульневича, О. Лебедєва, О. Локшиної, М. Лук'янова, М. Нікандрова, О. Овчарук, О. Пометун, М. Рижакова, В. Серікова, Л. Сохань, О. Сухомлинської, А. Хуторського та ін., які розкривають сутність компетентнісного підходу в освіті. Науковцями визначено зміст поняття «компетентність», висвітлено шляхи та умови формування компентностей в учнів.

Установлено ієрархічну структуру компетентностей в освіті, їх рівні: ключові компетентності (міжпредметні та надпремедметні компетентності), загальногалузеві, предметні – складова загальногалузевих компетентностей, яка стосується конкретного предмета [8]. Здійснено категорійний аналіз понять «компетентенція» – сукупність взаємопов'язаних якостей особистості: знань, умінь, навичок та способів діяльності (А. Хуторський) [11] та «компетентність» – володіння людиною відповідною компетенцією (О. Пометун) [8].

Українські дослідники Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун, О. Савченко, С. Трубачева визначають компетентнісний підхід пріоритетним на шляху модернізації освіти [4]. У дослідженні І. Сафонової аналізуються підходи щодо класифікації компетентностей та педагогічні умови формування предметної компетентності [10].

О. Пінчук у структурі предметної компетентності розглядає мотиваційний, світоглядний, змістово-процесуальний, рефлексивний компоненти [7]. Також дослідники виділяють мотиваційно-ціннісний, змістовий, процесуальний і оціночно-діагностичний компоненти; аналізують критерії сформованості предметної компетентності: когнітивний, діяльнісний, особистісний. Однак, слід зазначити, що недостатньо ще вивчена проблема формування біологічної компетентності, її рівнів та показників.

Мета статті полягає в обґрунтуванні структури предметної компетентності учнів профільних класів на уроках біології.

Методи дослідження: теоретичні – аналіз психолого-педагогічної, науково-методичної літератури, узагальнення, систематизація – для розкриття змісту основних понять, підходів, моделей досліджуваних явищ; емпіричні – педагогічне спостереження за пізнавальною діяльністю учнів профільних класів у процесі вивчення біології.

Виклад основного матеріалу. Особливої уваги потребує формування біологічної компетентності як основи профільної спеціалізації учнів.

Предметна компетентність – це особистісна інтегративна характеристика суб'єкта навчання, який володіє сукупністю знань, умінь і навичок продуктивної навчальної діяльності, має певний досвід її організації, здійснення, рефлексії й аналізу результатів із визначенням подальшого пізнавального шляху [3].

Предметна компетентність виявляється у сформованості в учнів біологічної картини світу, теоретичних основ біологічної науки, наукового стилю мислення, знань проблематики різних галузей біології; оволодінні основними методами пізнання живої природи, розумінні еволюційних процесів органічного світу, взаємозв'язку між явищами живої і неживої природи; умінні застосовувати знання в повсякденному житті та усвідомленні значущості знань для майбутньої професійної діяльності.

Предметна (біологічна) компетентність включає такі складові: логіко-змістову, операційну, дослідницьку, пізнавальну компетентність [3, с. 131].

Логіко-змістова компетентність забезпечує розвиток інтелектуальних, психічних, творчих, моральних, фізичних, соціальних якостей учнів, прагнення до саморозвитку та самоосвіти, правильність, оперативність і точність мислення, побудову логічних умовиводів. Розглянемо рівні логіко-змістової компетентності.

Низький рівень: учень слабко орієнтується в навчальному матеріалі, відповідає на запитання про будову, функції біологічних систем за допомогою вчителя, допускає помилки у формулюванні біологічних понять, з утрудненням розрізняє біологічні об'єкти.

Середній рівень: учень дає визначення поняттям, формулює закони, теорії, гіпотези, має ускладнення з їх доведенням та поясненням фактів, орієнтується в навчальному матеріалі, має складності з наведенням прикладів та обґрунтуванням власної думки та висновками.

Достатній рівень передбачає володіння певним комплексом біологічних понять, учень осмислює навчальний матеріал і виділяє в ньому головне; класифікує та порівнює біологічні об'єкти, процеси; робить висновки, логічно обґрунтовує свою відповідь, установлює міжпредметні та внутришньопредметні зв'язки.

Високий рівень логіко-змістової компетентності полягає в тому, що учень володіє системою біологічних понять, установлює міжпредметні та внутришньопредметні зв'язки; установлює причинно-наслідкові зв'язки між будовою, функціями, еволюцією, екологією біологічних систем; володіє розвиненим логічним мисленням, використовує знання й набутий досвід для успішного вирішення життєвих проблем; аргументовано розмірковує, робить обґрунтовані висновки; відрізняє доведені твердження від недоведених; узагальнює, порівнює, формулює гіпотези, чітко висловлює свої думки; визначає біологічні поняття та застосовує їх для пояснення біологічних явищ і процесів; аналізує та узагальнює значний обсяг фактів, установлюючи зв'язки і тенденції розвитку біологічних систем; осмислює навчальний матеріал і виділяє в ньому головне; узагальнює навчальний матеріал, класифікує біологічні об'єкти; прогнозує шляхи й тенденції розвитку біологічних систем, процесів; переносить біологічні знання на конкретні біологічні системи; установлює загальні

закономірності у функціонуванні, еволюції біологічних систем; володіє індуктивними та дедуктивними міркуваннями.

Отже, логіко-змістова компетентність забезпечує:

- реалізацію мети профільної біологічної освіти – оволодіння учнями загальноосвітньою профільною підготовкою;
- професійне самовизначення та допрофесійну підготовку до діяльності в галузях, що потребують ґрунтовних біологічних знань (медицина, прикладна біологія, сільське господарство, екологія, фармакологія, психологія тощо);
- формування наукової картини світу на основі теоретичних узагальнень біологічної науки та знань про принципи функціонування і структуру біологічних систем на різних рівнях організації, їх онтогенез і філогенез, взаємозв'язки між біологічними системами, оточуючим середовищем, оволодіння методологією наукового пізнання;
- мотивацію здорового способу життя, розвиток умінь установлювати гармонійні стосунки з природою на основі поваги до життя як найвищої цінності й усього живого як унікальної частини біосфери;
- розвиток розумових здібностей і якостей особистості (інтелектуальних і творчих здібностей, пізнавального інтересу, спостережливості, уяви, уваги, пам'яті, теоретичного стилю мислення), прагнення до самоосвіти, самопізнання, самовдосконалення, самореалізації в різних видах діяльності;
- оволодіння вміннями моделювання біологічних процесів здійснювати самостійний пошук та аналіз біологічної інформації, розвиток навичок проведення експерименту й аналізу його результатів, умінь застосувати біологічні знання на практиці.

Операційна компетентність визначається набором умінь та навичок, необхідних для здійснення навчально-пізнавальної діяльності. Це вміння застосовувати знання на практиці, планувати і здійснювати біологічні дослідження, вирішувати пізнавальні завдання та проблемні ситуації. Операційна компетентність також може виявлятися на чотирьох рівнях.

Низький рівень: учень має значні утруднення в розумінні сутності вправи, пізнавального завдання, проблемної ситуації, не може самостійно їх розв'язати.

Учень, яких має середній рівень операційної компетентності здатен відтворювати контекст завдань та задач; розпізнавати типові задачі, але припускається помилок під час їх розв'язання.

Достатній рівень операційної компетентності означає володіння учнем певним комплексом умінь та навичок розв'язувати типові біологічні завдання, задачі, вправи, використовуючи на практиці алгоритми їх розв'язання; чітко відтворює контекст задач, розпізнає та систематизує типові задачі і вправи (з молекулярної біології, генетики, екології; задачі на обмін речовин та фотосинтез); використовує різні інформаційні джерела для пошуку алгоритмів розв'язання типових задач (підручники, довідники).

Високий рівень операційної компетентності, крім умінь використовувати на практиці алгоритми розв'язання типових задач і вправ, відтворювати контекст задач, розпізнавати й систематизувати типові задачі, діяльність учнів передбачає спрямованість на продуктивне навчання біології у профільних класах – уміння створювати власний алгоритм розв'язання завдань, задач і вправ на основі знань про основні характеристики біологічних систем, функції, які вони виконують, здійснювати основні логічні операції, висувати гіпотези, осмислювати завдання й вирішувати проблемні ситуації; уміння та навички використовувати у процесі навчально-пізнавальної діяльності основні методи пошуку, опрацювання, інформації; здатність до групової діяльності та співпраці під час вирішення завдань для досягнення цілей; уміння користуватися знаннями в навчальній діяльності та повсякденному житті.

Навчання біології на профільному рівні передбачає посилення діяльнісного та практико-орієнтованого підходів. Програмою профільного навчання біології передбачено проведення біологічних досліджень, перелік яких відображено в лабораторному та польовому практикумах. Практикуми спрямовані на розвиток і вдосконалення експериментальних умінь та навичок на основі повторення, поглиблення, розширення та узагальнення знань, що дозволяє сформувати в учнів дослідницьку компетентність.

Дослідницька компетентність є не тільки результатом навчання, а й наслідком саморозвитку учня, його особистісного зростання; це здатність реалізувати на практиці свій потенціал (знання, уміння, досвід, особистісні якості) для успішної продуктивної навчально-пізнавальній діяльності, усвідомлювати її особистісну значущість і відповідальність за її результати та необхідність її постійного вдосконалення. Дослідницька компетентність учнів – це володіння біологічними методами дослідження, використання знань на практиці, уміння формулювати цілі, проблему, гіпотезу дослідження, планувати, здійснювати експеримент, аналізувати його результати, робити висновки.

Елементи дослідницької компетентності виражаються в таких уміннях: цілепокладання; визначення предмета, методів, засобів діяльності, реалізація мети і завдань, рефлексія, аналіз результатів діяльності.

Дослідницька компетентність включає такі компоненти: загальнонауковий, природничо-науковий, предметний.

Загальнонауковий компонент передбачає перелік таких умінь учнів: формулювати мету, гіпотезу дослідження; надавати характеристику процесу, об'єкта або явища; використовувати наукову літературу та довідникові матеріали; використовувати біологічні поняття, терміни; здійснювати діяльність за планом; обґрунтовувати результати дослідження, коригувати хід дослідження, робити висновки.

Природничо-науковий компонент включає: сформованість знань про природничо-наукову картину світу; описання й використання методів біологічних досліджень; планування і проведення біологічних досліджень; уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між будовою та функціями біологічних систем; розуміння їх еволюції, цілісності, рівневої організації, процесів саморегуляції та саморепродукції; застосовувати прогнозування та моделювання процесів, об'єктів живої природи; уміння застосовувати здобуті знання в житті.

Предметний компонент визначається такими спеціальними знаннями, уміннями, навичками: обґрунтування перспективних напрямів біологічних досліджень та використання їх результатів у медицині, сільському господарстві, різних галузях промисловості, необхідності збереження біорізноманіття як основи стійкості біосфери і пояснення її як результату еволюції органічного світу; описання біологічних систем, їх аналіз із позиції структурно-функціонального та еколого-еволюційного підходів; застосування приладів та пристроїв, що використовуються в біологічних дослідженнях; визначення неорганічних та органічних сполук у біологічних об'єктах; установлення зв'язків між структурними елементами біологічних систем; порівняння біологічних процесів на клітинному, організменому та надорганізменому рівнях; моделювання організму із заданими ознаками та умовами його виведення, здійснення уявного експерименту; пояснення взаємного впливу організмів та взаємозв'язків організмів в екосистемах.

Дослідницька компетентність також виявляється на різних рівнях: низькому, середньому, достатньому, високому.

Низький рівень – це елементарні уявлення учнів про здійснення біологічних досліджень та експериментів. Учні не мають цілісного уявлення про мету, методи, хід дослідження та обґрунтування результатів.

Середній рівень – це алгоритмічне відтворення ходу дослідження, учні здатні проводити дослідження, але відчувають утруднення з поясненням результатів та формулюванням висновків.

Учні, які мають достатній рівень, усвідомлюють мету дослідження, володіють уміннями та навичками організації експерименту, проведення спостережень за явищами і процесами, здатні застосовувати отримані результати. Проте мають утруднення щодо прогнозування, обґрунтування гіпотези, рефлексії й корекції дослідження.

Високий рівень дослідницької компетентності передбачає: уміння, навички виявляти та формулювати проблеми, визначати об'єкт та предмет дослідження, мету й гіпотезу дослідження, визначати основні поняття; володіння методами дослідження, що дозволять підтвердити або спростувати гіпотезу, аналізу емпіричних даних, опрацювання різноманітних джерел інформації; обґрунтування результатів та упровадження їх у практику.

Пізнавальна компетентність – характеристика учня, що розкривається в його здатності до виконання самостійної пізнавальної діяльності, спрямованої на розв'язання пізнавальних проблем на основі теоретичної, практичної готовності та досвіду навчально-пізнавальної діяльності (самостійність рішень, діяльності, мислення).

У контексті профільної біологічної освіти ми визначаємо пізнавальну компетентність як здатність до пізнавальних дій учнів, на основі яких формуються біологічні знання, уміння, навички продуктивної діяльності (цілепокладання, планування, аналіз, рефлексія; володіння прийомами дій у нестандартних ситуаціях, побудова власного алгоритму діяльності).

Слід зазначити, що знання, здобуті під час навчально-пізнавальної діяльності, мають бути: науковими (відповідати об'єктивній реальності та провідним тенденціям розвитку науки), глибокими, міцними, системними, різнобічними.

Пізнавальна компетентність визначається емпіричним та теоретичним рівнями пізнання. Емпіричний рівень спрямований на дослідження суттєвих ознак об'єкта, процесу шляхом спостереження, опису, експерименту з ним, накопичення матеріалу, фактів. На теоретичному рівні досліджуються внутрішні взаємозв'язки і закономірності об'єкта, процесу. Теоретичний рівень пізнання ґрунтується на вмінні працювати з навчальною літературою, володінні біологічними поняттями, знанні змісту матеріалу (теорій, законів, будови структур, функцій), застосуванні аналогії під час аналізу біологічних об'єктів, умінні висувати, обґрунтовувати гіпотезу, логічному мисленні, умінні встановлювати причинно-наслідкові зв'язки; умінні аналізувати окремі елементи об'єкту, знайти спільне й відмінне, установлювати зв'язки між ними; умінні застосовувати індукцію і дедукцію; синтез (об'єднувати окремі частини в ціле для отримання нових знань), обґрунтовувати отримані дані; уміння моделювати ситуації розвитку біологічних систем.

Пізнавальна компетентність учня ґрунтується на здатності учнів формулювати цілі, планувати особисту діяльність, проводити аналіз, оцінювати дії та наслідки діяльності, що відображає спроможність учня об'єктивно оцінювати власні можливості, особисті якості і результати навчально-пізнавальної діяльності.

Низький рівень пізнавальної компетентності визначається слабкою теоретичною підготовкою учнів і відсутністю мотиваційно-творчої активності.

Середній рівень означає наявність несистематизованих знань щодо будови, функцій, еволюції біологічних систем, суттєвих ознак об'єкта. Емпірична складова реалізується шляхом алгоритмічного порівняння, спостереження, опису процесів, явищ. Учні відчувають утруднення під час установлення причинно-наслідкових зв'язків.

Учням, які мають достатній рівень пізнавальної компетентності, властиві вміння збирати й аналізувати факти, різного роду інформацію, пояснювати причини явищ, процесів, будувати ефективний план дій для розв'язання проблеми; уміння вирішувати проблеми, застосовуючи досвід, отриманий на уроках. Однак, учні відчувають утруднення з пошуком різних рішень проблеми і з'ясуванням переваг кожного з цих рішень.

Високий рівень пізнавальної компетентності характеризується міцними та дієвими знаннями учнів, уміннями дослідницько-пошукової діяльності, самостійністю й логічністю мислення, цілісним баченням проблеми і вмінням виокремити кожну частину предмету дослідження; оригінальним підходом до її розв'язання, пошуком різних варіантів рішень проблеми; відповідальністю за результати власної діяльності; здатністю співвідносити емпіричні результати дослідження з теоретичним їх представленням і обґрунтуванням.

Формування біологічної компетентності у профільних класах ґрунтується на принципах: проблемності, професійної спрямованості навчання, цілеспрямованого розвитку біологічної компетентності, еволюційності, історизму, системності, діалогічності.

Принцип проблемності навчання реалізується через проблематизацію змісту навчального матеріалу, створення проблемних ситуацій, опрацювання проблемних запитань, завдань, задач, що стимулює навчально-пізнавальну діяльність учнів, сприяє формуванню їхнього пізнавального досвіду, інтелектуального розвитку, умінню ефективно розв'язувати проблеми.

Принцип професійної спрямованості навчання передбачає формування професійно значущих знань, умінь і ціннісного ставлення до процесу навчання. Зміст навчально-пізнавальної діяльності повинен бути збагаченим практико орієнтовними завданнями, що максимально наближені до майбутньої професійної діяльності.

Принцип цілеспрямованого розвитку біологічної компетентності забезпечить актуалізацію учнями свого потенціалу для самореалізації у професійному світі і в інтересах суспільства. Цей принцип передбачає систематичну роботу вчителя з формування біологічної компетентності за допомогою методичного арсеналу форм, методів, засобів, прийомів навчання.

Принцип еволюційності потребує відповідності методів, організаційних форм, засобів навчання змісту матеріалу, що розкриває філогенетичні зв'язки організмів, шляхи, закономірності еволюції й формує уявлення про еволюцію органічного світу як безперервний, незворотній процес розвитку живої природи.

Принцип історизму означає, що при вивченні будь-якого явища, процесу, ідеї або поняття необхідно досліджувати його походження і

розвиток в історії біологічної науки. Принцип історизму у профільному навчанні відображає генезу основних біологічних узагальнень.

Принцип системності втілює процес об'єднання основних понять у єдину теоретичну картину, що дає змогу виявити сутність цілісності системи. Цей принцип включає такі розумові дії: аналіз та синтез, сходження від абстрактного до конкретного; усвідомлення єдності логічного та історичного; синтез структурно-функціональних уявлень про біологічну систему.

Принцип діалогічності визначає пріоритет суб'єкт-суб'єктних міжособистісних відносин учителя та учня. У навчальному діалозі відбувається так зване «окультурення» суб'єктивного досвіду учня. Однією з найважливіших функцій навчального діалогу є забезпечення розвивального характеру навчання, що забезпечується завдяки мисленнєвому пошуку суб'єктом нового знання за умов актуалізації внутрішньої пізнавальної потреби, що відбувається під час проблемно-пошукової діяльності.

Отже, формування біологічної компетентності – основна мета біологічної профільної освіти, що стає пріоритетом методичних пошуків.

Комплексний аналіз даної проблеми дає можливість стверджувати, що біологічна компетентність є багатоаспектною категорією, яка потребує інтеграцію її складових (логіко-змістову, операційну, дослідницьку, пізнавальну компетентність), тому позитивна динаміка рівнів сформованості біологічної компетентності виявляється за умов одночасного формування всіх її компонентів.

Висновки. Біологічна компетентність є результатом успішного профільного навчання учнів у школі й готовності продовжувати навчання в закладах професійної освіти і в майбутній перспективі як фактор професійної мобільності особистості в контексті безперервної освіти.

Перспектива подальших досліджень полягає в удосконаленні теоретико-методичних аспектів формування біологічної компетентності учнів профільних класів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бібік, Н. М., Єрмаков, І. Г., Овчарук, О. В. (2005). *Компетентнісна освіта – від теорії до практики.* К.: Плеяда (Bibik, N. M., Yermakov, I. G., Ovcharuk, O. V., (2005). *Competence education – from theory to practice.* Kyiv: Pleiad).

2. Овчарук, О. В. (Ред.) (2004). *Бібліотека з освітньої політики*. К.: «К.І.С.» (Ovcharuk, O. V. (Ed.) (2004). *Library for Educational Policy*. Kyiv: «К.І.С.»).

3. Генкал, С. Е. (2013). Формування предметної компетентності в учнів профільних класів на уроках біології. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 4 (30),* 127–134 (Genkal, S. E. (2013). Formation of subject competence in students of profile classes at the lessons of biology. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies, 4 (30),* 127–134).

4. Овчарук, О. В. (Ред.) (2004). Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. К.: «К.І.С.» (Ovcharuk, O. V. (Ed.) (2004). Competence Approach in Modern Education: World Experience and Ukrainian Perspectives. Kyiv: "К.І.С.").

5. *Компетентнісний підхід до вивчення природничо-математичних дисциплін у закладах середньої ланки освіти (2005): Збірник матеріалів Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції (21–22 квітня 2005 року).* Херсон. *Competence approach to the study of natural and mathematical disciplines in institutions of the middle level of education (2005): Collection of materials of the All-Ukrainian student scientific-practical conference (April 21–22, 2005)*.

6. *Концепція профільного навчання у старшій школі (11.09.2009)*. Режим доступу: www.mon.gov.ua/ (*Concept of profile education in secondary school (11.09.2009).* Retrieved from: www.mon.gov.ua).

7. Пінчук, О. П. (2011). *Формування предметних компетентностей учнів основної школи в процесі навчання фізики засобами мультимедійних технологій* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02). Київ (Pinchuk, O. P. (2011). *Formation of subject competences of primary school students in the process of teaching physics by means of multimedia technologies* (PhD thesis abstract). Kyiv).

8. Пометун, О. І. (2005). Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти. *Рідна школа.* Київ. (Pometun, O. I. (2005). Competency approach – the most important benchmark for the development of modern education. *Native school.* Kyiv.

9. Салівон, Н. В. (2007). Формування ключових компетентностей учнів на уроках біології шляхом використання методики розвитку критичного мислення. *Біологія. Основа, 19–21,* 23–26 (Salivon, N. V. (2007). Formation of key competencies of students in biology lessons using the method of developing critical thinking. *Biology. Basis, 19–21,* 23–26.

10. Сафонова, І. Я. (2015). *Формування предметної компетентності в учнів старшої школи у процесі вивчення предметів фізико-математичного циклу* (дис. канд. пед. наук: 13.00.02). Харків (Safonova, I. Ya. (2015). *Formation of subject competence in high school students in the process of studying the subjects of the physical-mathematical cycle* (PhD thesis). Kharkiv).

11. Хуторской, А. В. (2002). Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования. *Народное образование, 2,* 58–64. Москва (Khutorskoi, A. V. (2002). Key competencies as a component of a person-centered education paradigm. *Public education, 2,* 58–64. Moscow).

12. *Key Competencies. A developing concept in general compulsory education. Eurydice.* (2002). The information network on education in Europ.

РЕЗЮМЕ

Генкал Светлана. Структура биологической компетентности учащихся профильных классов.

В статье анлизируется структура биологической компетентности как важный способ повышения эффективности профильного обучения в общеобразовательной школе. Биологическая компетентность рассматривается как многоаспектная категория, которая является фактором интеллектуального развития личности учащихся, их познавательных способностей, что обеспечивает подготовку к дальнейшему профессиональному образованию. Раскрывается структура биологической компетентности учащихся и уровни сформированности каждого ее компонента.

Ключевые слова: *компетентностный подход, биологическая компетентность, уровни биологической компетентности, учитель биологии, профильные классы.*

SUMMARY

Genkal Svitlana. The structure of biologocal competence of the pupils of specialized classes.

The article analyzes the structure of biological competence as an important means for increasing the effectiveness of profile education in a secondary school. The implementation of the competence approach in the biological profile education ensures: positive emotional and value attitude to learning, formation of the pupils' theoretical knowledge, based on various branches of biological science, abilities and skills of their use in the activities, provides an active usage of educational achievements in new situations, promotes the pupils' self-realization and self-determination. The purpose of the article is to substantiate the structure of the subject competence of the pupils of specialized classes at the biology lessons.

Biological competence is considered as a multi-dimensional category, which is a factor in the intellectual development of the pupils' personality, their cognitive ability, which provides the preparation for further professional education. The article reveals the structure of the pupils' biological competence and the levels of formation of each of its components. Biological competence includes the following components: logical content, operational, research, cognitive competence. Logical-content competence provides the development of intellectual, psychic, creative, moral, physical, social qualities of the pupils, the desire for self-development and self-education, correctness, efficiency and accuracy of thinking, construction of logical reasoning. Operational competence is determined by the set of abilities and skills necessary for educational and cognitive activity. It is the ability to apply knowledge in practice, to plan and carry out biological research, to solve cognitive tasks and problem situations. The pupils' research competence is the possession of biological research methods, the use of knowledge in practice, the ability to formulate goals, problem, research hypothesis, plan, experiment, analyze its results, draw conclusions. Cognitive competence is a pupil's characteristic that is revealed in his ability to perform independent cognitive activity aimed at solving cognitive problems on the basis of theoretical, practical readiness and experience of educational-cognitive activity (autonomy of decisions, activity and thinking). The complex analysis of this problem makes it possible to assert that biological competence is a multifaceted category that requires the integration of its components, therefore, the positive dynamics of the levels of the formation of biological competence is manifested in the simultaneous formation of all its components.

Key words: *competence approach, biological competence, levels of biological competence, teacher of biology, pupils of specialized classes.*

УДК 378.147:37.011.3-051:005.336.2:004

Вікторія Гринько
Донбаський державний педагогічний університет
ORCID ID 0000-0001-9834-7181
DOI 10.24139/2312-5993/2017.08/246-258

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧИТЕЛЯ В СУЧАСНОМУ ІНФОРМАЦІЙНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

У статті описується поняття «цифрова компетентність» як важлива складова професійної компетентності сучасного педагога. Зазначено, що не існує єдиного підходу до визначення компетентності педагогів щодо використання цифрових технологій у професійній діяльності, а ті, що існують, є типологічно спорідненими, відрізняючись при цьому компонентною структурою. Цифрова компетентність

характеризується вмінням використовувати цифрові технології для створення ефективного пізнавально-активного, привабливого для учнів навчально-виховного процесу, критично оцінювати цифрові ресурси в аспекті доцільності їх застосування у професійній діяльності, засвоювати технологічні інновації.

Ключові слова: *компетентність, професійна компетентність, інформаційна компетентність, ІК-компетентность, ІКТ-компетентність, інформаційно-цифрова компетентністіь, цифрова компетентність.*

Постановка проблеми. Важливим завданням освіти у XXI столітті є формування нових професійних компетентностей, повязаних зі стрімким розвитком цифрового суспільства, що вимагає обґрунтування сучасних підходів до навчання. Рамка компетентностей педагогічних працівників у міжнародному освітньому просторі, як визначено в документі ООН «Дослідження в освіті та перспективи майбутнього навчання: яка педагогіка потрібна для XXI століття» (2015), поєднує навчальні й інноваційні вміння, так звана група «4С»: когнітивні (cognitive), креативні (creative), колаборативні (collaborative), комунікативні (communicative) [24].

Зарубіжні фахівці прогнозують, що вчителі будуть реалізовуватися як творчі професійні працівники освітнього поля, які разом із учнями досліджуватимуть і створюватимуть особистісно-значущі знання в інноваційному навчальному середовищі. Виконати ці завдання можливо за умов формування цифрової компетентності – важливої складової професійної компетентності майбутніх учителів, що поєднує такі вміння: знаходження, інтеграція, створення, передача та одержання інформаційних повідомлень індивідуально чи колаборативно в мережі, комп'ютерно- та веб-орієнтованому середовищі.

Для українського освітнього простору в реаліях інформаційного суспільства особливої значущості й гостроти набули питання розвитку цифрової компетентності майбутніх учителів у контексті формування в них умінь застосування цифрових технологій для творчої особистісно-професійної самореалізації, що допоможе надати навчально-виховному процесу характеристик креативності, відкритості, гнучкості, комфортності, диференціації й індивідуалізації. У концепції «Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи» (2016) зазначено, що інформаційно-цифрова компетентність є однією з ключових компетентностей для життя.

Аналіз актуальних досліджень. Визначення основних засад розвитку професійної компетентності сучасного педагога в умовах інформатизації освіти, створення дієвого навчально-комп'ютерного середовища відбувається за різними напрямами наукових досліджень, зокрема: гуманізація та гуманітаризація сучасного освітнього простору засобами ІКТ – В. Биков, М. Жалдак, В. Кремень; обґрунтування засад цифрової гуманістичної педагогіки – В. Биков, М. Лещенко, Л. Тимчук; формування інформаційно-комунікаційної, інформатичної компетентностей – М. Головань, О. Овчарук,

Л. Пєтухова, О. Спірін; розвиток цифрової компетентності майбутніх учителів – М. Лещенко, І. Іванюк, О. Овчарук, С. Прохорова, Л. Тимчук; застосування веб-орієнтованих технологій в підготовці майбутніх учителів початкових класів – Н. Олефіренко, М. Ястребов; зарубіжний досвід використання ІКТ та формування інформаційно-комунікаційної компетентності суб'єктів навчально-виховного процесу – Н. Авшенюк, М. Лещенко, І. Малицька, О. Овчарук, А. Сбруєва.

Аналіз вітчизняних наукових джерел дає підстави стверджувати, що в педагогічній теорії та практиці напрацьовано значний досвід модернізації педагогічної освіти, що може стати основою вдосконалення та розвитку вмінь XXI століття, професійної компетентності майбутніх учителів.

Одночасно у вітчизняному освітньому просторі функціонує значна кількість визначень, пов'язаних із професійною компетентністю педагогів щодо використання сучасних технологій, зокрема: «інформаційна компетентність», «ІК-компетентность», «ІКТ-компетентність», «інформаційно-цифрова компетентністіь», «цифрова компетентність», що потребує ретельного вивчення сутності цих понять.

Мета статті – обґрунтувати сутність поняття «цифрова компетентність» як важливої складової професійної компетентності сучасного педагога та проаналізувати підходи до використання цієї категорії в зарубіжній та вітчизняній наукових джерельних базах.

Методи дослідження: теоретичний аналіз та узагальнення науково-методичної літератури й інтернет-джерел, узагальнення та систематизація отриманих результатів.

Виклад основного матеріалу. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки передбачає модернізацію структури, змісту й організації освіти на засадах компетентністного підходу, а також інформатизацію освіти, удосконалення інформаційного забезпечення освіти.

Питання компетентнісного підходу в освіті активно вивчається в наукових колах вже не одне десятиріччя. Поширеною та вдалою є періодизація становлення та розвитку компетентнісного підходу (competence-based education – CBE-підхід) І. Зимньої:

• перший період – 1960–1970 рр. – уведення в науковий обіг поняття «компетенція», а також розмежування понять «компетенція» та «компетентність»; початок досліджень різних видів мовної компетенції в галузі лінгвістики; уведення поняття «комунікативна компетентність» (Д. Хаймс);

• другий період – 1970–1990 рр. – використання понять «компетенція» та «компетентність» у теорії та практиці вивчення мови (особлива увага приділяється іноземній мові), а також для означення рівня професіоналізму в управлінні, менеджменті, у навчанні спілкування (Д. Мертенс, А. Шелтон, Р. Бадер та інші); розробка змісту поняття «соціальна компетенція» та «компетентність». Науковці починають не

лише вивчати компетенції/компетентності, виокремлюючи від трьох до тридцяти семи видів (Дж. Равен), але й проектувати навчання, беручи за кінцеву мету навчання формування компетентностей (Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Петровська); виокремлення дослідниками різних видів компетентностей для різних видів діяльності;

• третій – з 1990 рр. по теперішній час – характеристика та дослідження компетентності як наукової категорії в освіті; фахова компетентність особистості стає об'єктом спеціального та всебічного розгляду [3].

Експерти програми «Визначення та відбір компетентностей: теоретичні й концептуальні засади» «DeSeCo» (Федеральний статистичний департамент Швейцарії та Національного центру освітньої статистики США й Канади) визначають поняття компетентності (competency) як уміння успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти та виконувати поставлені завдання. Кожна компетентність створена на поєднанні взаємовідповідних пізнавальних мотивів і практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань та вмінь; всього того, що можна мобілізувати для активної дії [20].

Л. Пєтухова в роботі «Теоретико-методичні засади формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкових класів» зазначає, що *компетентність* – це здатність та усвідомлена готовність особистості до реалізації набутої системи знань, умінь, навичок і прагнення розв'язання актуальних завдань у конкретних умовах із передбачуваними можливими наслідками та відповідальністю за свої дії [10].

С. Скворцова дає таке визначення: *професійна компетентність учителя* – це властивість особистості, що виявляється у здатності до педагогічної діяльності; єдність теоретичної та практичної готовності педагога до професійної діяльності; здатність результативно діяти, ефективно розв'язувати стандартні і проблемні ситуації, що виникають у професійній діяльності [13].

На думку В. Шарко, *професійна компетентність учителя* – це інтегративна професійно-особистісна характеристика вчителя, яка відбиває його професіоналізм, готовність виконувати професійні функції й домагатися високих результатів у професійній діяльності. Професійна компетентність учителя інтегрує в собі комплекс професійних компетентностей: психологічну, методичну, предметну, комунікативну, інформаційно-технологічну, дослідницьку тощо [17].

Міжнародною педагогічною спільнотою визначено певні знання, уміння, навички, особистісні ставлення, ціннісні орієнтири, що дозволять педагогу бути компетентним у галузі ІКТ, однак слід зазначити, що їх перелік постійно уточнюється. І саме поняття компетентності, пов'язаної з ІКТ, знаходиться в дискусійному полі як для зарубіжних, так і вітчизняних освітян.

К. Берстром, Г. Йедесков, провідні спеціалісти з питань ІКТ у загальноосвітніх закладах Швеції, визначають поняття *інформаційно-технологічної компетентності* як інтегральну характеристику особистості, здатність до засвоєння відповідних знань і розв'язання задач у навчальній та професійній діяльності за допомогою комп'ютера, яка не зводиться до розрізнених знань і навичок роботи на комп'ютері [19; 22].

В. Хутмахер (Walo Hutmacher) серед п'яти ключових компетентностей, прийнятих Радою Європи, якими «мають бути озброєні молоді європейці», вирізняє й компетентності, пов'язані з інформатизацією суспільства, що передбачають володіння новими інформаційними технологіями, розуміння їхнього застосування, критичне ставлення до повідомлень засобів масової інформації та реклами [21].

Л. Пєтухова пропонує авторське трактування *інформатичної компетентності* – здатності до реалізації системного обсягу знань, умінь і навичок набуття та трансформації інформації в різних галузях людської діяльності для якісного виконання професійних функцій та усвідомленого передбачення наслідків своєї діяльності.

Розроблена в дисертації класифікація інформатичних компетентностей включає основні засоби роботи, якими майбутній учитель має оволодіти для успішної реалізації інформаційно-комунікаційних технологій у своїй професійній діяльності. Це – інформатично-збиральна, інформатично-перетворювальна, інформатично-зберігаюча, інформатично-презентувальна, інформатично-мережна компетентності.

Компонентами інформатичних компетентностей учителя виступають умотивована професійна спрямованість, креативність мислення, здатність до рефлексії, потреба в самовдосконаленні тощо; вони акумулюють у собі інтеграцію досвіду, теоретичних знань, практичних умінь і значущих для педагога особистісних якостей [10].

О. Спірін *інформатичну компетентність* розглядає як підтверджену здатність особистості задовольняти власні індивідуальні потреби й суспільні вимоги щодо формування професійно-спеціалізованих компетентностей людини в галузі інформатики [14].

М. Головань *інформатичну компетентність* характеризує як інтегративне утворення особистості, яке інтегрує знання про основні методи інформатики та інформаційні технології, уміння використовувати наявні знання для розв'язання прикладних задач, навички використання комп'ютера і технологій зв'язку, здатності представляти повідомлення і дані у зрозумілій для всіх формі і проявляється у прагненні, здатності й готовності до ефективного застосування сучасних засобів інформаційних та комп'ютерних технологій для розв'язання завдань у професійній діяльності і повсякденному житті, усвідомлюючи при цьому значущість предмету й результату діяльності [2].

Здійснюючи аналіз питання визначення *інформаційно-комунікаційної компетентності* в міжнародних та вітчизняних освітніх колах, О. Овчарук зробила висновок, що здебільшого дослідники під цим поняттям розуміють доведену здатність працювати індивідуально або колективно, використовуючи інструменти, ресурси, процеси та системи, які відповідають за доступ та оцінювання інформації (відомостей та даних), отриманої через будь-які медіаресурси, та використовувати таку інформацію для вирішення проблем, спілкування, створення інформаційних рішень, продуктів та систем, а також для отримання нових знань [7].

У наказі МОН № 665 від 01.06.2013 року «Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів» інформаційна компетентність належить до головних складових компетентностей педагогічних і науково-педагогічних працівників та дається таке визначення:

Інформаційна компетентність – якість дій працівника, що забезпечують ефективний пошук, структурування інформації, її адаптацію до особливостей педагогічного процесу й дидактичних вимог, формулювання навчальної проблеми різними інформаційно-комунікативними способами, кваліфіковану роботу з різними інформаційними ресурсами, професійними інструментами, готовими програмно-методичними комплексами, що дозволяють проектувати рішення педагогічних проблем і практичних завдань, використання автоматизованих робочих місць педагогічного та науково-педагогічного працівника в освітньому процесі; регулярну самостійну пізнавальну діяльність, готовність до ведення дистанційної освітньої діяльності, використання комп'ютерних і мультимедійних технологій, цифрових освітніх ресурсів в освітньому процесі, ведення документації навчального закладу на електронних носіях [11].

О. Спірін пропонує таке трактування*: інформаційна компетентність* – підтверджена здатність особистості використовувати інформаційні технології для гарантованого опанування та донесення інформації з метою забезпечення власних індивідуальних потреб і задоволення суспільних вимог щодо формування загальних та професійно-спеціалізованих компетентностей людини. Зазначає, що загальні компетентності часто називають ключовими або базовими, а професійно-спеціалізовані – предметними; інформаційні технології доцільно трактувати в широкому сенсі – як сукупність інтелектуальних та інформатичних технологій [14].

М. Лещенко та Л. Тимчук, досліджуючи розвиток інформаційно-комунікаційних і медіа-компетентностей учителів у міжнародному освітньому просторі, *інформаційно-комунікаційну компетентність* розглядають як комплексне поняття, а саме – сукупність знань і розуміння, умінь і навичок, а також особистісних ставлень і ціннісних орієнтацій людини

в галузі ІКТ та здатність автономно й відповідально демонструвати їх для практичної, професійної діяльності та навчання впродовж життя [5].

В Основах стандартизації інформаційно-комунікаційних компетентностей у системі освіти України визначено, що *інформаційно-комунікаційна компетентність* є результатом різнобічних здатностей людини і має такі складові:

- здатності й уміння: здобувати інформацію з різних джерел у зрозумілому вигляді; працювати з різними відомостями; критично оцінювати відомості; використовувати у професійній діяльності інформаційно-комунікаційні технології;
- знання: особливостей інформаційних потоків у своїй галузі; основ ергономіки й інформаційної безпеки; функціональних можливостей ІКТ;
- конкретні навички з використання комп'ютерної техніки та ІКТ; ставлення особистості до застосування ІКТ для відповідальної соціальної взаємодії й поведінки (О. Овчарук, О. Спірін) [8].

О. Спірін ототожнює поняття інформаційно-комунікаційної та інформаційно-комунікаційно-технологічної компетентності: підтверджена здатність особистості використовувати на практиці інформаційно-комунікаційні технології для задоволення власних індивідуальних потреб і розв'язування суспільно-значущих, зокрема професійних, задач у певній предметній галузі.

Однак, на думку С. Петренко, жодна зі схарактеризованих компетентностей окремо не відповідає повною мірою тим професійним вимогам, які постають перед учителями на сучасному етапі модернізації освіти. Тому актуальним є обґрунтування й активне використання поняття «*інформатично-комунікаційно-технологічна компетентність»* (ІКТ-компетентність), оскільки в сучасному інформаційному суспільстві особливу роль відіграє компетентність педагога в галузі інформаційних і комунікаційних технологій. При цьому особливого значення набуває використання інформатичних технологій як технологій роботи з абстрактними даними в інформатичних системах.

На думку С. Петренко, інформатично-комунікаційно-технологічну компетентність варто розглядати як частину професійної компетентності вчителя взагалі, що є інтегративною властивістю особистості і виявляється в сукупності компетенцій технологічної, педагогічної і предметної сфери [9].

Намаганням українського соціуму інтегруватися з міжнародним освітнім простором пояснюється поширення категорії «цифрова компетентність», наявність якої передбачає у фахівця вміння використовувати цифрові технології у професійній діяльності.

Цифрова компетентність названа Європейським Парламентом та Радою Європейського Союзу у 2006 році однією з ключових компетентностей для навчання впродовж життя. Згідно з поданим ними

визначенням, вона передбачає впевнене та критичне застосування технологій інформаційного суспільства (англ. Information Society Technology) для роботи, відпочинку та спілкування [23].

І. Іванюк у своєму дослідженні, присвяченому використанню он-лайн інструментів для оцінювання цифрової компетентності вчителів і керівників навчальних закладів у Норвегії [4], вживає термін «цифрова компетентність» та, спираючись на визначення Європейської Комісії, характеризує таким чином: цифрова компетентність – упевнене застосування технологій інформаційного суспільства для роботи, дозвілля та спілкування. Вона включає базові навички у сфері ІКТ: використання комп'ютерів для отримання, оцінювання, зберігання, вироблення, представлення й обміну інформаційними даними, спілкування й участі у спільних мережах через Інтернет [25].

У Концепції Нової Української Школи (2016 р.) вживається термін *«інформаційно-цифрова компетентність»*, який передбачає впевнене, а водночас критичне застосування інформаційно-комунікаційних технологій для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією на роботі, в публічному просторі та приватному спілкуванні; інформаційну й медіа-грамотність, основи програмування, алгоритмічне мислення, роботи з базами даних, навички безпеки в Інтернеті та кібербезпеку; розуміння етики роботи з інформацією (авторське право, інтелектуальна власність тощо) [6].

В аналітичній записці Інституту перспективних технологічних досліджень Об'єднаного дослідницького центру Європейської Комісії «Цифрова компетентність для навчання впродовж життя» («Digital Competence for Lifelong Learning») вказано, що професійна підготовка всіх майбутніх учителів має включати формування високого рівня цифрової компетентності, концентруючись не лише на навичках користувача інформаційно-комунікаційних технологій, а й на вміннях використовувати ІКТ у їх професійній діяльності. Підготовка повинна враховувати два напрями використання ІКТ: як засобу навчання при викладанні та як засобу, що використовується учнями у класі й позашкільній навчальній діяльності [18].

С. Прохорова у своєму дослідженні *цифрової компетентності педагога* робить висновок, що більшість дослідників відносять до даної категорії здатність учителя ефективно та результативно використовувати ІКТ у своїй педагогічній діяльності та для свого професійного розвитку. До складових елементів цифрової, серед яких технічні навички роботи з ІКТ, здатність застосовувати вказані ресурси в навчально-виховному процесі, та здатність планувати, компетентності також входять додаткові знання, уміння, здатності та ставлення, аналізувати та керувати освітнім та виховним процесом за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій.

Педагог повинен також критично оцінювати ресурси та бути добре ознайомленим із соціальними та етичними аспектами їх використання. Важливу роль при підборі й аналізі матеріалів та інструментів відіграють

також такі показники, як специфіка і тематика конкретного заняття, особливості класу та групи, де це заняття буде проведено, а також особисті вподобання та професійні вміння вчителя [12].

У статті В. Бикова, М. Лещенко «Цифрова гуманістична педагогіка відкритої освіти» наголошується, що завдяки використанню сучасних технологій навчальна діяльність (формальна, неформальна та інформальна) відбувається на перетині двох світів: реального й віртуального. Методологія та методи педагогічних досліджень класичної педагогіки потребують перегляду й удосконалення в контексті сучасних реалій навчально-виховного процесу, потреб та інтересів усіх його суб'єктів. У статті проаналізовано розвиток цифрової гуманістики в міжнародному освітньому просторі, окреслено зміст нової галузі педагогічного знання – цифрової гуманістичної педагогіки як складової цифрових гуманістичних досліджень, визначено методи й актуальні напрями наукового пошукух [1].

Важливим напрямом досліджень гуманістичної цифрової педагогіки є творча реалізація особистості у віртуальному просторі. Одному із шляхів розв'язання цього завдання присвячено дисертаційне дослідження Л. Тимчук «Теоретико-методичні засади проектування цифрових наративів у навчанні майбутніх магістрів освіти» [15; 16]. За Л. Тимчук, «цифрова компетентність у майбутніх магістрів освіти щодо проектування біографічних цифрових наративів трактується як усвідомлення доцільності створення й поширення цифрових біографічних наративів, знання правових засад їх проектування та поширення, уміння знаходити, аналізувати, відбирати, перетворювати і зберігати інформаційні повідомлення необхідні у процесі проектування, уміння застосовувати цифрові технології для проектування нових біографічних цифрових наративів; здатність залучати учнів до створення біографічних цифрових наративів; уміння реалізувати освітні функції біографічних цифрових наративів у педагогічній діяльності» [16, 27].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Цифрові технології розвиваються в небаченому досі темпі: невпинно зростає кількість користувачів Інтернету, люди мають цілодобовий доступ до різноманітної інформації, постійно з'являються нові швидкі та потужні пристрої, покликані полегшувати життя сучасної людини. Ці зміни впливають абсолютно на всі сфери життя, трансформуючи запити суспільства відповідно до актуальних потреб. Вимоги до особистості сучасного вчителя також зазнали змін. Учитель, який не володіє вільно сучасними технологіями та не може їх використовувати у своїй професійній діяльності, навряд чи зможе забезпечити ефективний навчально-виховний процес. Закономірно, що високий рівень сформованості цифрових умінь як важливої складової професійної компетентності став нагальною вимогою до підготовки сучасних освітян.

У результаті аналізу наукових досліджень можна зауважити, що не існує єдиного підходу до визначення компетентності педагогів щодо

використання цифрових технологій у професійній діяльності. Водночас, визначення професійної компетентності сучасних педагогів, що сформульовані зарубіжними й вітчизняними науковцями, є типологічно спорідненими, відрізняючись при цьому компонентною структурою.

На нашу думку, важливим компонентом професійної компетентності сучасного педагога є цифрова компетентність, що поєднує вміння:

- використовувати цифрові технології для створення ефективного пізнавально-активного, привабливого для учнів навчально-виховного процесу;
- критично оцінювати цифрові ресурси в аспекті доцільності їх застосування у професійній діяльності;
- засвоювати технологічні інновації.

Натомість вважаємо, що готовність до оволодіння й застосування цифрових технологій належить до психологічної передумови формування цифрової компетентності і потребує спеціально організованої мотиваційно-просвітницької діяльності серед освітян.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у вивченні зарубіжного досвіду з розвитку цифрових компетентностей майбутніх учителів початкових класів щодо навчання учнів з різними пізнавальними стилями.

ЛІТЕРАТУРА

1. Биков, В., Лещенко, М. (2016). Цифрова гуманістична педагогіка відкритої освіти. *Теорія і практика управління соціальними системами, 4,* 115–130. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tipuss_2016_4_13 (Bikov, V. Yu., Leshchenko, M. (2016). Digital humanistic pedagogy of open education. *Theory and practice of social systems management, 4, 115–130.* Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tipuss_2016_4_13)

2. Головань, М. С. (2007). Інформатична компетентність: сутність, структура та становлення. *Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах, 4,* 62–69 (Holovan, M. S. (2007). Information competence: the nature, structure and formation. *Informatics and Information Technologies at Education Institutions. Scientific and Methodological Journal, 4,* 62–69).

3. Зимняя, И. А. (2004). *Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании*. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов (Zimniaia, I. A. (2004). *Key competences as a result oriented basis of the competence approach in education.* Moscow: Research Center for Problems of Quality in Specialist Training).

4. Іванюк, І. (2015). Використання он-лайн інструментів для оцінювання цифрової компетентності вчителів і керівників навчальних закладів у Норвегії. *Інформаційні технології і засоби навчання, Том 47, 3,* 11–24. Режим доступу: http://www.journal.iitta.gov.ua (Ivaniuk, I. (2015). Using online tools for evaluation the digital competence of teachers and principals in Norway. *Information Technologies and Learning Tools, Vol. 47, 3,* 11–24. Retrieved from: http://www.journal.iitta.gov.ua).

5. Лещенко, М., Тимчук Л. (2013). Розвиток інформаційно-комунікаційних і медіа-компетентностей учителів у міжнародному освітньому просторі. *Інформаційні технології і засоби навчання, 6 (38),* 13–28. Режим доступу: http://www.journal.iitta.gov.ua (Leshchenko, M., Tymchuk, L. **(**2013). Development of teachers' information and communication and media competences in the international

pedagogical space. *Information Technologies and Learning Tools, 6 (38),* 13–28. Retrieved from: http://www.journal.iitta.gov.ua).

6. *Нова Українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи.* Режим доступу: http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/koncepcziya.pdf (*New Ukrainian School. Conceptual Principles of Reforming Secondary School*. Retrieved from: http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/koncepcziya.pdf).

7. Овчарук, О. В. (2013). Інформаційно-комунікаційна компетентність як предмет обговорення: міжнародні підходи. *Комп'ютер у школі та сім'ї. Науково-методичний журнал, 7*, 3–6 (Ovcharuk, O. V. (2013). Information and communication competence as a subject of discussion: international approaches. *Computer at School and Family: Scientific and Methodical Journal, 7,* 3–6).

8. Биков, В. Ю., Білоус, О. В., Богачков, Ю. М. (2010). *Основи стандартизації інформаційно-комунікаційних компетентностей в системі освіти України*. К.: Атіка (Bykov, V. Yu., Bilous, O. V., Bohachkov, Yu. M. (2010). *Fundamentals of standardization of information and communication competencies in education Ukraine*. Kiev, Atika).

9. Петренко, С. (2014). Інформатично-комунікаційно-технологічна компетентність вчителя: теоретичний аналіз поняття. У В. Г. Кремень (Ред.), *Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації, Ч. 1,* 133–139. К.: Ін-т обдарованої дитини НАПН України (Petrenko, S. (2014). Informatics, communication and technological competence of the teacher: theoretical analysis of the concept. In V. H. Kremen (Ed.), *Competency Approach in Education: Theoretical Foundations and Implementation Practices*, *P. 1,* 133–139. Kyiv: Institute of Gifted Child NAPS of Ukraine).

10. Пєтухова, Л. Є. (2009). *Теоретико-методичні засади формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкових класів* (автореф. дис. … докт. пед. наук: 13.00.04). Одеса (Pietukhova, L. Ye. (2009). *Theoretical and methodological foundations of formation of information competences of the future primary school teachers* (DSc thesis abstract). Odesa).

11. *Наказ МОН «Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів»* (2013) (*Law of the Ministry of Education and Science of Ukraine "On approval of qualification characteristics of professions (positions) of pedagogical and scientific-pedagogical staff of the education institutions"* (2013)).

12. Прохорова, С. М. (2015). Поняття цифрової компетентності вчителя іноземної мови у світовому освітньому просторі. *Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки, 4 (82),* 113–116 (Prokhorova, S. M. (2015). Concept of a foreign language teacher's digital competence in the world of educational space. *Bulletin of Zhytomyr State University. Pedagogical sciences, 4 (82),* 113–116).

13. Скворцова, С. (2011). Професійна компетентність учителя початкових класів. *Початкова освіта. Методичний порадник, 32,* 9–12 (Skvortsova, S. (2011). Primary school teacher's professional competence. *Primary Education. Methodological manual, 32,* 9–12).

14. Спірін, О. М. (2009). Інформаційно-комунікаційні та інформатичні компетентності як компоненти системи професійно-спеціалізованих компетентностей вчителя інформатики. *Інформаційні технології і засоби навчання, 5 (13)*. Режим доступу: http://ime.edu-ua.net/em13/emg.html**.** (Spirin, O. M. (2009). Information and communication and informatics competences as components of the system of professional-

specialized competences of informatics teacher. *Information Technologies and Learning Tools, 5 (13).* Retrieved from: http://ime.edu-ua.net/em13/emg.html).

15. Тимчук, Л. (2015). *Цифрові наративи в навчанні майбутніх магістрів освіти: історія, реалії, перспективи розвитку*. Київ: Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України (Tymchuk, L. (2015). *Digital narratives in teaching future masters of education: history, realities, prospects of developmen*t. Kyiv: Institute of Information Technologies and Leaning Tools NAPS of Ukraine).

16. Тимчук, Л. (2017). *Теоретико-методичні засади проектування цифрових наративів у навчанні майбутніх магістрів освіти* (автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.10). Київ: Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України (Tymchuk, L. (2017*). Theoretical and methodological foundations of designing digital narratives in training of the future masters of education* (DSc thesis abstract). Kyiv: Institute of Information Technologies and Leaning Tools of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine).

17. Шарко, В. Д. (2010). Інформатична компетентність як складова професійної компетентності вчителя. *Інформаційні технології в освіті, 6,* 48–57 (Sharko, V. D. (2010). Information competence as a component of the teacher's professional competence. *Information Technologies in Education,* 6, 48–57).

18. Ala-Mutka, K., Punie, Y. & Redecker, C. (2008). Digital Competence for Lifelong Learning. *Policy Brief.* Seville: IPTS. Retrieved from: ftp://ftp.jrc.es/pub/EURdoc/JRC48708.TN.pdf

19. Bergstrom, P., Granberg, C. *Process diaries: Formative and Summative assessment in on-line courses.* Buzetto-More (Ed.). Retrieved from: http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/rt/printerFriendl/816/1544.

20. DeSeCo. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundation (DESECO). *Strategy Paper on Key Competencies*. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program – OECD (Draft). Retrieved from: http://www.deseco.admin.ch.

21. Hutmacher, Walo. (1996) Key competencies for Europe. *Report of Symposium Berne*, Switzerland.

22. Jedeskog, G. (2002). Teachers and Computers. Teachers' computer usage and the relationship between computers and the role of the teacher, as described in international research . *Uppsala University, Department of Education.*

23. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Communities, L 394/10 of 30.12.2006*. Retrieved from: http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF

24. Scott, C. (2015) *THE FUTURES of LEARNING 3: What kind of pedagogies for the 21st century?* UNESCO Education Research and Foresight, Working Papers Series, Paris. No. 15.

25. Soby, M. (2013). Learning to Be: Developing and Understanding Digital Competence. *Nordic Journal of Digital literacy.* Retrieved from: http://www.idunn.no/dk/2013/03/learning_to_be_developing_and_understanding_digital_compet.

РЕЗЮМЕ

Гринько Виктория. Профессиональная компетентность учителя в современном информационном обществе.

В статье описывается понятие «цифровая компетентность» как важная составляющая профессиональной компетентности современного педагога. Указано, что не существует единого подхода к определению компетентности педагогов по использованию цифровых технологий в профессиональной деятельности, а

существующие являются типологически родственными, отличаясь при этом компонентной структурой. Цифровая компетентность характеризуется умением использовать цифровые технологии для создания эффективного познавательно-активного, привлекательного для учащихся учебно-воспитательного процесса, критически оценивать цифровые ресурсы в аспекте целесообразности их применения в профессиональной деятельности, усваивать технологические инновации.

***Ключевые слова**: компетентность, профессиональная компетентность, информационная компетентность, ИК-компетентность, ИКТ-компетентность, информационно-цифровая компетентность, цифровая компетентность.*

SUMMARY

Hrynko Viktoriia. Professional competence of the teacher in the modern information society.

Digital technology is developing at unprecedented pace: the number of Internet users is steadily increasing, people have non-stop access to diverse information, and new fast and powerful devices, designed to alleviate the life of a modern person, are constantly emerging. These changes affect absolutely all spheres of life, transforming the demands of society in accordance with the current needs. The requirements for the personality of a modern teacher have also changed. A teacher who does not operate modern technology fluently and cannot use them in his or her professional activities is unlikely to be able to provide an effective educational process. It is natural that the high level of the formation of digital skills as an important component of professional competence became an urgent requirement for modern educators' training.

The aim of the article is to substantiate the essence of the concept of "digital competence" as an important component of the professional competence of a modern teacher and to analyse the approaches to the use of this category in foreign and domestic scientific sources.

Methods of research: theoretical analysis and generalization of scientific and methodological literature and Internet sources, generalization and systematization of the obtained results.

As a result of the analysis of scientific works, it has been determined that there is no single approach to determining the educators' competence regarding the digital technology using in professional activities. At the same time, the definitions of professional competence of modern educators, formulated by foreign and domestic scientists, are typologically related and differ on the component structure.

An important component of the modern teacher's professional competence is digital competence, which combines the ability to use digital technology in order to create an effective cognitive and active educational process, that is attractive for students; to evaluate digital resources critically in terms of expediency of their application in professional activities; to master technological innovations.

The author notes that the readiness to master and apply digital technology relates to the psychological precondition of digital competence forming and requires specially organized motivation and educational activities among teachers.

Prospects for further research are seen in studying foreign experience in improving the future primary school teachers' digital competences in teaching students with different cognitive styles.

***Key words:** competence, professional competence, information competence, IC-competence, ICT-competence, information and digital competence, digital competence.*

УДК 372.881.111.1

Дука Марія
ORCID ID 0000-0001-8611-0355
Пероганич Марина
ORCIDID 0000-0003-3063-2618
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
DOI 10.24139/2312-5993/2017.08/259-270

ВЛАСТИВОСТІ МЕТОДИЧНОГО ПОТЕНЦІАЛУ АВТЕНТИЧНИХ ВІДЕОМАТЕРІАЛІВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ

У статті аналізуються теоретичні передумови використання автентичних відеоматеріалів у процесі навчання іноземних мов, зокрема під час формування компетентності в діалогічному мовленні. Систематизовано підходи до визначення поняття «відеоматеріал». Узагальнено критерії класифікації автентичних відеоматеріалів, розглянуто види відеоматеріалів відповідно до їх жанру, призначення, способу презентації, тематики, структурних особливостей, умов використання. Доведено переваги використання автентичних відеоматеріалів під час формування компетентності в діалогічному мовленні та специфіковано основні властивості їх методичного потенціалу.

Ключові слова: *діалогічне мовлення, компетентність, відеоматеріал, методичний потенціал, властивості методичного потенціалу.*

Постановка проблеми. Вектор національної освітньої політики України передбачає проведення глобальних конструктивних реформ, які активно імплементуються на всіх рівнях. Навчання розглядається як «стратегічний ресурс соціально-економічного, культурного й духовного розвитку суспільства, поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення міжнародного авторитету і формування позитивного іміджу нашої держави, створення умов для самореалізації кожної особистості» [12, с. 2].

До випускників середніх загальноосвітніх навчальних закладів сьогодні висуваються високі вимоги щодо оволодіння іноземною мовою, оскільки глобалізований світ, який створює передумови для міжкультурних контактів, потребує формування розвинутої, мобільної особистості, яка здатна успішно здійснювати іншомовне міжособистісне й міжкультурне спілкування. Така стратегія є особливо актуальною в умовах безвізового режиму з країнами ЄС, який спрощує можливості для молоді обмінятися досвідом та ознайомитися з культурою і традиціями інших країн.

Оскільки домінувальною формою спілкування в повсякденному житті є діалог як двосторонній обмін інформацією між двома або більше людьми, формування компетентності в діалогічному мовленні посідає належне місце в навчанні англійської мови як іноземної. Більш того,

відповідно до визначених сучасних стратегій розвитку освіти у XXI столітті, формування компетентності в діалогічному мовленні як здатності реалізовувати усномовленнєву комунікацію в діалогічній формі в життєво важливих для певного віку сферах і ситуаціях спілкування відповідно до комунікативної мети [4, с. 302], постає як одне з найнеобхідніших завдань.

Зауважимо, що формування англомовної комунікативної компетентності поза межами країни-носія мови, яка вивчається, вимагає від викладача створення реальних та уявних ситуацій спілкування на занятті з англійської мови таким чином, щоб учень міг нібито «потрапити» в англомовний світ та познайомитися з історією й культурою країни, мову якої він вивчає. Саме з цією метою на заняттях з англійської мови доцільно використовувати автентичні відеоматеріали, які відіграють важливу роль у формуванні всіх видів мовленнєвої діяльності, зокрема в діалогічному мовленні, а саме: роблять процес засвоєння англомовного матеріалу більш живим, цікавим, проблемним, переконливим та емоційним і дозволяють створити англомовне середовище.

Аналіз актуальних досліджень. Питання використання автентичних відеоматеріалів на заняттях з іноземної мови взагалі та під час навчання діалогічного мовлення зокрема розглядалося як зарубіжними, так і вітчизняними науковцями. Так, наприклад Ю. П. Федоренко, Ю. І. Верисокіна, Т. О. Яхунова досліджували проблему застосування відеоматеріалів у навчальному процесі й визначили, що використання навчально-методичних відеоматеріалів сприяє формуванню та розвиткові іншомовної комунікативної компетенції, підвищенню мотивації вивчення мови та є невичерпним джерелом навчального матеріалу. Основні засади навчання діалогічного мовлення на основі відеофрагментів визначено А. С. Чужик, методику використання відеофрагментів для навчання усного монологічного та діалогічного мовлення молодших школярів запропоновано в роботах О. І. Гузь, модель навчання монологічного мовлення із застосуванням художніх фільмів розроблено В. С. Пащук.

Крім того, створено систему вправ для навчання усного монологічного та діалогічного мовлення на кожному етапі роботи над відеоматеріалом (О. М. Соловова, І. Б. Смірнов); розроблено алгоритм роботи над фільмом: визначено основні етапи та запропоновано систему вправ та завдань, що є опорою для вчителя (О. І. Барменкова, О. М. Соловова). Науковці Ф. М. Рожкова, І. А. Щербакова, Є. В. Носонович та О. П. Мільруд займалися вирішенням питань технології використання відеоматеріалів на заняттях з англійської мови.

Метою даної публікації є аналіз теоретичних передумов використання та визначення основних властивостей потенціалу автентичних відеоматеріалів під час формування компетентності в діалогічному мовленні.

З метою визначення понятійно-категоріального апарату статті та характеристик теоретичних засад використання автентичних відеоматеріалів під час формування компетентності в діалогічному мовленні використано **методи** логічного узагальнення, порівняння та систематизації матеріалів психолого-педагогічних, лінгвістичних та методичних досліджень і нормативно-правових актів України, що регламентують процес викладання іноземних мов у середніх загальноосвітніх школах.

Виклад основного матеріалу. Звернемося спочатку до визначення поняття «відеоматеріал». Є. Ільченко [6, с. 8] визначає відеоматеріал як різноманітну телепродукцію (новини, інтерв'ю, ток-шоу, рекламні блоки та відеофільми), що можна застосовувати як дидактичний матеріал із можливістю багаторазового перегляду, використання режимів «стоп» і «пауза», швидкого пошуку потрібного фрагмента. О. І. Барменкова [3, с. 21] визначає відеофільм як аудіовізуальний додаток на занятті з іноземної мови. Н. Ф. Коряковцева [7, с. 34], у свою чергу, розглядає відеофільм як засіб наочності для більш повної подачі матеріалу.

Е. Г. Азімов та А. М. Щукін [1, с. 37] використовують для позначення аудіовізуальних засобів навчання, що розраховані на одночасне зорове та слухове сприйняття навчальної інформації, термін «відеофонограма». До складу відеофонограм вони відносять кіно-, теле- та відеофільми, а також відеограми зі звуковим зображенням.

У посібнику з практичного курсу методики викладання іноземних мов під редакцією І. М. Андреасян [2, с. 222] знаходимо визначення навчального відеоматеріалу (до речі, поняття «відеоматеріал» постає тут як синонімічне «відеофільму») як спеціально підготовленого в методичному і режисерському плані аудіовізуального засобу навчання, який призначено для створення природних ситуацій спілкування. Отже, у цьому контексті, ми цілком погоджуємося з думкою О. І. Масленікової [11, с. 63] про те, що демонстрація відеоматеріалів (відеофільму) під час уроку іноземної мови дозволяє зробити матеріал заняття наочніше, що в свою чергу сприяє кращому розумінню й засвоєнню учням будь-яких знань.

Т. А. Крисанова [8, с. 87–88] розглядає відеоматеріал у роботі лінгвістичного спрямування з позицій теорії дискурсу. Авторка зауважує, що кінодискурс є полікодовим мовним утворенням, яке поєднує писемну (кіносценарій), усну (мовлення) та візуальну форми репрезентації. Т. А. Крисанова [8, с. 88] стверджує, що кінодискурс є діалогічним за своєю природою, проте ця діалогічність відрізняється від звичної діалогічної комунікації та характеризується двома планами адресантності. У межах методики викладання іноземних мов та культур, конкретно під час формування компетентності в діалогічному мовленні засобами відеоматеріалів, цікавим для нас є обидва плани адресантності. Перший, що являє собою діалог між акторами, які обмінюються репліками та демонструють власне

ставлення до всього, що відбувається (проте, імплікують, звісно, позицію автора твору) може використовуватися на всіх етапах навчання діалогічного мовлення за умови розроблення відповідної системи вправ та завдань. Такий кінодіалог є «відображенням усної розмовної мови», яка відрізняється емоційним забарвленням, оскільки містить велику кількість сленгізмів, вульгаризмів, скорочених форм, вигуків, еліптичних і питальних конструкцій тощо [8, с. 89]. Другий план, який існує між автором фільму та його глядачем (тоді як актори лише опосередковано передають інтенцію автора), передає останньому певні ідеї автора, виконує мотивуючу роль, оскільки провокує адресата (глядача) на продукування власної думки, що стосується подій, продемонстрованих у певному відеофрагменті.

Уточнімо поняття «відеоматеріал» відповідно до завдань нашого дослідження. Зауважимо, що, оскільки відеоматеріал розглядається в роботі в межах навчального процесу, ми будемо використовувати термін **«навчальний відеоматеріал»** на позначення полікодового, діалогічного за своєю природою утворення, що виступає як засіб навчання, основною функцією якого є моделювання на екрані образного світу з метою здійснення впливу на учня-глядача.

У методиці викладання іноземних мов і культур широко розглядалося питання класифікації автентичних відеоматеріалів. Проаналізувавши літературу з цієї проблеми, нами було з'ясовано, що не існує чітко визначеної класифікації відеоматеріалів. Їх розділяють, здебільшого, відповідно до таких критеріїв, як: 1) тип/жанр; 2) призначення/мета створення; 3) спосіб презентації; 4) тематика; 5) структурні особливості, 6) умови використання. Розглянемо класифікації відеоматеріалів у роботах О. І. Барменкової, Н. В. Єлухіної, Т. П. Леонт'євої, Т. С. Малишевої, Б. В. Томаліна, що допоможе нам визначити найбільш зручну для використання в нашому дослідженні класифікацію.

Н. В. Єлухіна [5, с. 14] класифікує автентичні відеоматеріали залежно від їх типу та виділяє такі, як: художні, документальні та мультиплікаційні фільми, серіали, інтерактивні відео (мультфільми), телепередачі, ток-шоу, інтерв'ю, кліпи, рекламні блоки, трейлери до фільмів.

У дослідженні Т. С. Малишевої [10, с. 11–13] знаходимо класифікацію відеоматеріалів відповідно до їх жанрів: художній фільм, телевізійна документалістика, ток-шоу, мультиплікаційний фільм та рекламний ролік. Специфічні особливості кожного із зазначених відеоматеріалів систематизуємо за допомогою таблиці 1.

Таблиця 1

Класифікація відеоматеріалів відповідно до специфіки їх жанру (за Т. С. Малишевою)

	Жанр відеоматеріалу	Специфічні характеристики жанру
1.	**Художній фільм / ігрове кіно**	Вид кіномистецтва, побудований на грі акторів, який моделює на екрані образний світ (інтерпретацію реальної дійсності) з метою емоційно-чуттєвого впливу на глядача
2.	**Телевезійна документалістика (інформаційна, аналітична, документально-художня)**	Фільм, в основу якого покладені зйомки реальних подій та осіб, що є джерелом суспільнозначущої інформації. Темою документальних фільмів найчастіше стають історичні події, культурні та соціальні явища, відомі особистості та товариства
3.	**Ток-шоу**	Жанр телепередачі, телевізійної дискусії, який передбачає обговорення питань загального інтересу, точок зору. Формат ток-шоу не має чітких меж та займає проміжне місце між інформаційними та розважальними програмами
4.	**Мільтипліка-ційний фільм**	Вид кіномистецтва, твори якого створюються методом покадрової зйомки послідовних фаз руху мальованих або об'ємних картинок
5.	**Рекламний ролік**	Спеціальна інформація про осіб чи продукцію, що демонструє способи споживання та можливості використання товарів і послуг як засобу підвищення власного статусу й соціальної диференціації

Т. П. Леонт'єва [9, с. 64] класифікує відеоматеріали за їх призначенням та виокремлює таки типи, як: 1) спеціально призначені для навчання іноземної мови (відеокурси, навчальні фільми); 2) призначені для носіїв мови, автентичні (художні фільми, пряма трансляція телепрограм в ефір); 3) розроблені та адаптовані викладачами й учнями (різні типи відеоматеріалів).

На нашу думку, ця класифікація Т. П. Леонт'євої [9] багато в чому схожа на класифікацію автентичних відеоматеріалів, запропоновану Дж. Лонерганом [15], який запропонував такі чотири види відеоматеріалів, які можна використовувати в процесі навчання іноземних мов, як: 1) навчальні відеоматеріали, які входять до комплекту сучасних навчально-методичних комплексів; 2) відеоматеріали, що є в наявності, такі, що легко купити або взяти напрокат (художні, документальні, анімаційні фільми; навчальні програми тощо); 3) програми, записані з телевізійних каналів; 4) відеофільми, зняті самостійно вчителем та учнем.

Б. В. Томалін [9, с. 63] виділяє 2 типи навчальних відеоматеріалів за їх призначенням, а саме: 1) безпосередньо навчальні матеріали (direct teaching video), що передбачають «навчання прямо з екрану», коли

ведучий демонструє зразки структур мови; 2) відеоматеріали, що виступають у якості додаткового джерела для навчання мови (resource video), такі що містять більш пізнавальну інформацію, яка показує, як у суспільстві використовується мова в різних контекстах.

Узагальнювального нам видається класифікація автентичних відеоматеріалів у роботі О. І. Барменкової [3, с. 24], яка розподіляє типи відеоматеріалів у залежності від таких семи чинників, а саме:

1) *мета створення* (спеціально створені для навчальних цілей відеоматеріали; адаптовані для навчальних цілей ненавчальні відеоматеріали; професійно зняті на замовлення навчального закладу відеоматеріали; самостійно зняті за своїм сценарієм відеоматеріали);

2) *жанр* (відеоматеріали, що являють собою художній фільм, відеореклами, мультфільми, відеокліпи, блоки новин, фрагменти ток-шоу, спортивні та історичні хроніки, фрагменти документальних фільмів тощо);

3) *кількість охоплених тем* (ситуативно однотемні й ситуативно багатотемні);

4) *спосіб виробництва* (знімальні, перемонтажні);

5) *дидактичне призначення* (інструктивні, ілюстративні, інструктивно-ілюстративні);

6) *структура і ступінь закінченості* (цілісні; фрагментарні);

7) *умови використання відеоматеріалів* (матеріали для роботи під керівництвом учителя й матеріали, призначені для самостійної роботи учнів).

Ця класифікація є найбільш ґрунтовною, адже розглядає відеоматеріал із різних ракурсів і враховує найбільшу кількість особливостей їх використання в навчальному процесі. У своїй роботі ми будемо використовувати саме класифікацію, запропоновану О. І. Барменковою [3, с. 24], адже вважаємо її найбільш узагальнювальною, такою, що інтегрує майже всі інші класифікації, розглянуті в нашому дослідженні.

Як свідчить аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури [10; 14; 16], відеоматеріал як засіб навчання англійської мови містить значні дидактичні можливості та має значну перевагу в порівнянні з іншими аудіовізуальними технічними засобами у процесі навчання іноземної мови.

Зауважимо, що відеоматеріали мають велику силу емоційного впливу на учнів за рахунок синтезу таких основних п’яти видів наочності, як: зорова, слухова, моторна, образна та екстралінгвістична [2, с. 222] (рис. 1).

Зорова наочність передає інформацію за допомогою зображень і виступає в різних формах, таких, наприклад, як текст, малюнок, фотографія, схема, картка та ін.

Слухова наочність ілюструє емоційну виразність зорового образу, відіграє значну роль у його формуванні та розумінні. До засобів слухової наочності належать: фонограма, аудіо запис. Зауважимо, що відеоматеріал як засіб навчання, що розглядаються в дослідженні, об’єднує слухову й

зорову наочність та виконує функцію зразка іншомовного мовлення і служить стимулом до мовленнєвої діяльності учнів.

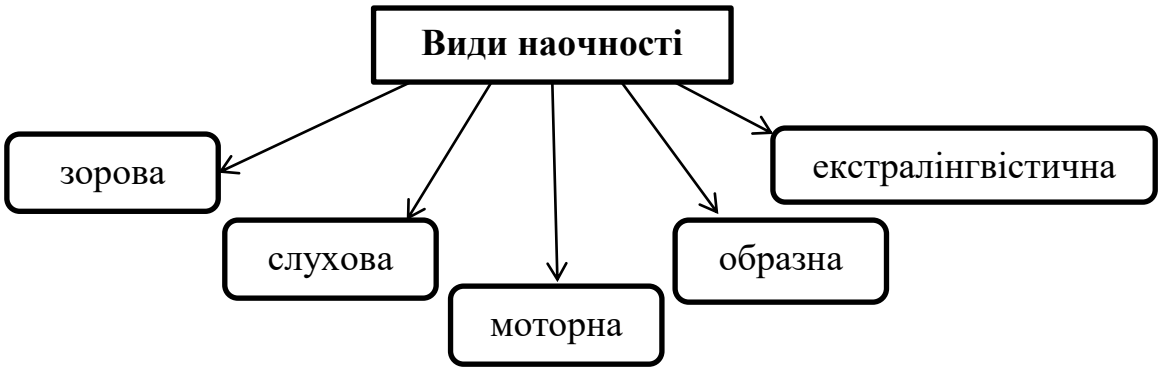

Рис. 1 Види наочності у відеоматеріалі

У процесі перегляду відеоматеріалу також задіяна *моторна наочність*, яка пов'язана з рухом та *образна наочність*, яка відтворює яскраві образи. *Екстралінгвістична наочність* пов'язана, насамперед, із середовищем, оточенням, які невідривно повинні взаємодіяти з темою, сюжетом та мати драматичну силу при використанні автентичних відеоматеріалів.

Серед інших переваг використання автентичних відеоматеріалів у процесі навчання іноземних мов І. М. Андреасян [2] та А. Берардо [14] зазначають, що вони:

- позитивно впливають на мотивацію учнів до навчання; надають відчуття задоволення;
- дають можливість створити опосередковане англомовне середовище;
- надають учням інформацію про те, що відбувається у світі;
- демонструють ситуації, що мають внутрішнє виховне значення;
- можуть бути легко та швидко знайденими;
- можуть відбиратися відповідно до інтересів учнів, або навіть самі учні можуть брати участь у процесі відбору відеоматеріалу;
- мають звук, рухомі зображення, що дає можливість бачити вираз обличчя, жести, інші руки або невербальні засоби комунікації, які створюють відчуття справжнього комунікаційного процесу та які можна пізніше відтворити при створенні власних діалогів;
- сприяють більш творчому підходу до навчання.

Окрім наведених переваг використання в навчальному процесі автентичних відеоматеріалів, американський мультиплікатор та режисер Д. Вілліс [16, с. 17] додає також те, що:

- відеоматеріали легко використовуються при різних видах роботи: індивідуальної, парної, групової, колективної;
- відеоматеріали надають можливість використання різних режимів роботи, наприклад, роботи зі стоп-кадром, роботи з відеодоріжками тощо;

– приміщення, де проходить показ відеоматеріалів не потребує затемнення (як у кінотеатрі), а, отже, контакт учителя з учнями носить безперервний характер.

У роботі Т. С. Малишевої [10, с. 10–11] ми також знайшли інформацію щодо переваг використання автентичних відеоматеріалів, серед яких те, що відеоматеріали:

– пропонують реципієнту готові поведінкові моделі, які можуть бути їм заучені та відтворені в ситуаціях реального міжкультурного спілкування;
– містять конфлікт, який спонукає героїв до пошуку вирішення проблем, а отже, до усвідомленого вибору стратегій мовної і немовної поведінки, до відбору мовних засобів з урахуванням елементів ситуації впливу.

Проведений аналіз переваг автентичних відеоматеріалів дозволяє зробити висновок про великий методичний потенціал використання останніх у процесі формування англомовної компетентності в діалогічному мовленні та узагальнити основні властивості цього методичного потенціалу (табл. 2).

Як бачимо, у процесі навчання іноземних мов відеоматеріали можуть виступати в різному своєму функціональному призначенні. Вони представляють собою взірці реальної мови, забезпечують справжній погляд на культуру, дають учням опосередковану практику спілкування в іншомовному середовищі, мотивують їх.

Таблиця 2

Основні властивості методичного потенціалу автентичних відеоматеріалів у процесі формування компетентності в англомовному діалогічному мовленні

Властивості методичного потенціалу	**Специфіка властивостей**
1. Мотиваційність	– Сприяють розвиткові двох видів мотивації: а) самомотивації (коли відеоматеріал як такий сприймається учнем як цікавий сам по собі); б) мотивації (коли учень розуміє мову, яку вивчає, і це приносить йому задоволення); – виступають засобом емоційного, інтелектуального та виховного впливу; – надають відчуття задоволення; – сприяють більш творчому підходу до навчання; – містять конфлікт, який є джерелом дії і спонукає героїв до пошуку вирішення проблем
2. Соціокультурність/ інформаційність	– надають учням інформацію про те, що відбувається у світі; – є частиною культури, а отже, демонструють поведінку персонажів не ізольовано, а у відповідному соціокультурному контексті; – містять сцени, що розгортаються на тлі ситуацій повсякденного життя;

	– пропонують реципієнту готові поведінкові моделі – є найкращим каналом «живої» мови; передають мову героїв в її природному звучанні; – надають можливість створити опосередковане англомовне середовище
3. Доступність	– є матеріалом, який легко та швидко знайти; – роблять можливим використання різних режимів роботи (робота зі стоп-кадром, з відеодоріжками)
4. Диференційованість	– можуть відбиратися відповідно до інтересів учнів, або навіть самі учні можуть брати участь у процесі відбору відеоматеріалів; – контакт учителя з учнями носить безперервний характер; – можуть легко використовуватися в різних видах роботи (індивідуальній, парній, груповій, колективній)
5. Ілюстративність/ наочність	- реалізують синтез усіх видів наочності (зорової, слухової, моторної, змішаної, мовної, ситуативно-модельної, предметної, образної тощо); – демонструють не лише звукову сторону мовлення, але й надають можливість бачити та інтерпретувати невербальні засоби комунікації -паралінгвістичні, екстралінгвістичні компоненти, фон (природні шуми)
6. Інтегративність	- об’єднують у собі навчальний матеріал, що міститься також і в інших посібниках, друкованих текстах та навіть конкретні явища і процеси навколишньої дійсності
7. Моделювальний характер	- дозволяють моделювати безліч ситуацій, які імітують умови природного спілкування
8. Розвивальний характер	- сприяють розвиткові механізмів пам’яті, уваги, мислення; особистісних якостей
9. Виховний характер	- дозволяють реалізувати виховання почуття поваги до народу і культури країни, мова якої вивчається

Окрім змістової сторони спілкування, відеоматеріали містить візуальну інформацію про місце подій, зовнішній вигляд і невербальну поведінку учасників спілкування в конкретній ситуації, часто обумовлених специфікою віку, статі, і психологічними особливостями. Візуальний ряд дозволяє краще зрозуміти й закріпити як фактичну інформацію, так і мовні/мовленнєві особливості конкретному контексті.

Отже, нами було розглянуто основні передумови використання автентичних відеоматеріалів для формування англомовної компетентності в діалогічному мовленні.

Подальшу **перспективу дослідження** вбачаємо в узагальненні принципів відбору та здійсненні самої процедури відбору таких типів автентичних відеоматеріалів, як художні та мультиплікаційні фільми для формування англомовної компетентності учнів 10–11 класів середньої загальноосвітньої школи в діалогічному мовленні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Азимов, Э. Г, Щукин А. Н. (2009). *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. Москва: Издательство ИКАР (Azimov, E. H., Shchukin, A. N. (2009). *New Dictionary of Methodological Terms and Notions (Theory and Practice of Teaching Languages).* Moscow: IKAR).

2. Бабинская, П. К., Леонтьева, Т. П., Андреасян, И. М. (2009). *Практический курс методики преподавания иностранных языков.* Минск: ТетраСистемс (Babinskaia, P. K., Leontieva, T. P., Andreasian, I. M. (2009). *Practical Course of Methodology of Teaching Foreign Languages* (2009). Minsk: TetraSystems).

3. Барменкова, О. И. (1996). Видеозанятия в системе обучения иностранной речи. *Иностранные языки в школе, 3,* 20–25 (Barmenkova, O. I. (1996). Video lessons within the System of Teaching to Speak a Foreign Language. *Foreign Languages at School, 3,* 20–25).

4. Бігич, О. Б., Бориско, Н. Ф., Борецька, Г. Е. (2013). *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика*. Київ: Ленвіт (Bihych, O. B., Borysko, N. F., Boretska, H. E. (2013). *Methodology of Teaching Foreign Languages and Cultures: Theories and Practice*. Kyiv: Lenvit).

5. Єлухина, Н. В. (1996). Навчання слухання іноземної мови. *Іноземні мови у шкільництві, 5,* 13–15 (Yelukhina, N. V. (1996). Teaching Listening in a Foreign Language. *Foreign Languages at Schools, 5,* 13–15).

6. Ильченко, Е. (2003). Использование видеозаписи на уроках английского языка. *Первое сентября, Английский язык, 9,* 7–9 (Ilchenko, E. (2003). Using of videofilm at English Lessons. *The First of September, English, 9,* 7–9).

7. Коряковцева, Н. Ф. (2010). *Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии*. Москва: Издательский центр «Академия» (Koriakovtseva, N. F. (2010). *The Theory of Teaching Foreign Languages: Productive Educational Technologies.* Moscow: Publishing House "Academy").

8. Крисанова, Т. А. (2014). Природа експресивності в кінодискурсі. *Вісник ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 1103,* 87–91 (Krysanova, T. A. (2014). The Nature of Expressiveness in Cinemadiscourse. *Bulletin of KhNU named after V. N. Karazin, 1103,* 87–91).

9. Леонтьева, Т. П. (1995). Опыт и перспективы применения видео в обучении иностранным языкам. *Нетрадиционные методы обучения иностранным языкам в вузе: материалы респ. конференции*, (сс. 61–74). Минск. (Leontieva, T. P. (1995). Experience and Perspectives of Applying Video in Teaching Foreign Languages. *Non-traditional Methods of Teaching Foreign Languages at a University: materials of a republican conference,* (pp. 61–74).

10. Малышева, Т. С. (2012). *Формирование социокультурной компетенции студентов лингвистических вузов посредством аутентичных видеоматериалов* (автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.02). Нижний Новгород (Malysheva, T. S. (2012). *Developing of Sociocultural Competence of Students of Linguistic Universities with the Help of Authentic Vidoematerials* (DSc thesis abstract). Nizhnii Novhorod).

11. Масленикова, О. И. (2006). Интерактивные обучающие видеофильмы. *Телекоммуникации и информатизация образования, 5,* 63–65 (Maslennikova, O. I. (2006). Interactive Teaching Videofilms. *Telecommunications and Informatization of Education, 5,* 63–65).

12. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. Режим доступу: http://www.meduniv.lviv.ua/files/info/nats_strategia.pdf (National Strategy of Education Development in Ukraine for the years of 2012–2021. Retrieved from: http://www.meduniv.lviv.ua/files/info/nats_strategia.pdf

13. Яхунова, Т. О., Верисокін, Ю. І. (2000). Типологія кіноінформації та її використання для навчання лексики соціокультурним компонентом. *Іноземні мови, 3,* 33–36 (Yakhunova, T. O., Verosokin, Yu. I. (2000). The Typology of Film Information and Its Usage for Teaching Words with Sociocultural Component. *Foreign Languages, 3,* 33–36).

14. Berardo, S. A. *The use of authentic materials in the teaching of reading*. Retrieved from: http://marvin.ibveu.org.br/ibeudigital/images/9/9c/The_Use_of_Authentic_Materials_in_the_Teaching_of_Reading.pdf

15. Lonergan, J. (1984). *Video in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

16. Willis, D. (1983). The potentials and limitations of Video. *Videoapplications in ELT*. Oxford: Pergamon Press.

РЕЗЮМЕ

Дука Мария, Пероганич Марина. Свойства методического потенциала аутентичных видеоматериалов для формирования компетентности в диалогической речи.

В статье анализируются теоретические предпосылки использования аутентичных видеоматериалов в процессе обучения иностранным языкам, в частности для формирования компетентности в диалогической речи. Систематизированы подходы к определению понятия «видеоматериал». Обобщены критерии классификации аутентичных видеоматериалов, рассмотрены виды видеоматериалов в соответствии с их жанром, назначением, способом презентации, тематикой, структурными особенностями, условиями использования. Доказаны преимущества использования аутентичных видеоматериалов в процессе формирования компетентности в диалогической речи и специфицированы основные свойства их методического потенциала.

Ключевые слова: *диалогическая речь, компетентность, видеоматериал, методический потенциал, свойства методического потенциала.*

SUMMARY

Duka Mariia, Peroganich Maryna. Particularities of the Methodological Potential of Authentic Video Materials in Developing Dialogical Competence.

The article overviews the theoretical prerequisites of using authentic video materials in the process of teaching English as a foreign language in general and in the development of dialogical competence in particular. The authors aim at proving that authentic video materials, which acquire specific characteristics and qualities, enable English language learners to enhance their skills in communicating in a form of a dialogue.

The scientific approaches to defining the notion "video material" are systematized. The term "teaching video material" is defined in the article as a polycoding and dialogical by its very nature phenomenon which stands for a means of teaching, the main function of which is to model in the screen the imaginary world which in this or another way influences the recipients (pupils) who are watching. The criteria of classifying video materials are singled out. The types of video materials are analyzed comprising those grouped according to their genre, aim of presentation, way of presentation, subject, structural particularities and the circumstances they are used within. Given the classification developed by T. S. Malysheva all video materials are split into such types/genres as: fictional films, documentaries, talk-shows, animated cartoons and advertisements. The authors dwell upon the qualities of the methodological potential of authentic video materials in the process of the development of dialogical competence. The article develops the idea that video materials have a great emotional impact on pupils due to the fact that they comprise five general types of imagery: visual, auditory, kinesthetic, imaginative and extralinguistic. Among the other advantages which video materials give, the article also covers its motivational quality (including both

self-motivation and motivation from outside); informational and sociolinguistic potential (as video films are a part of the culture they are created within and they demonstrate to pupils the behaviour of the characters in the context of providing pupils with the behavioral patterns to be followed and even exhibiting the non-verbal signs which accompany the speech); availability; differential and illustrative character; integrity; modelling, developing and upbringing potential. The necessity to single out the principles and criteria of selecting authentic video materials suitable for using them in the process of teaching in general and the development of 10–11 year pupils' dialogical competence in particular is grounded to become the aim of the further studies.

Key words: *dialogical speech, competence, video material, methodological potential, particularities of methodological potential.*

УДК 378.14

Тетяна Ємельянова
ORCID ID 0000-0001-7451-8193
Ірина Климова
ORCID ID 0000-0003-1965-8577
Харківський національний
автомобільно-дорожній університет
DOI 10.24139/2312-5993/2017.08/270-278

ТЕМПОРАЛЬНІ МАСШТАБИ МЕХАНІЗМІВ АКТИВІЗАЦІЇ КОГНІТИВНОГО ПРОСТОРУ ОСОБИСТОСТІ

У статті досліджуються механізми когнітивних функцій пізнавального процесу з позицій концепції нейродинамічних систем із залученням інформації про нейрофізіологічні процеси активності. Розуміння когнітивного механізму як результату нелінійних динамічних процесів в нейронному середовищі призводить до необхідності введення темпоральних масштабів часових параметрів активності когнітивних механізмів. Обґрунтовано припущення, що функціональні метастабільні структури в дисипативній динамічній системі є модельними уявленнями ментальних образів, кожному ментального образу відповідає метастабільна інтегрована структура сигналу, фазовий портрет якої стає частиною фазового «робочого простору» пам'яті, пов'язаного з когнітивним простором пам'яті.

Ключові слова: *когнітивний простір, метастабільні структури, модельні уявлення, темпоральні масштаби, «швидко» часові масштаби, «повільно» часові масштаби.*

Постановка проблеми. Проблема формування когнітивних здібностей особистості в освітньому просторі вищої школи одночасно визначає напрями розвитку системи неперервної професійної освіти. Тому виникає необхідність визначення особливостей механізмів розвитку когнітивного простору в процесі мислення. Поряд із успіхами у вивченні когнітивних механізмів біологічних систем залишаються мало розробленими питання чутливості процесів формування та розвитку когнітивних здібностей до «масштабів часу». Механізми когнітивної активності характеризуються темпоральними часовими параметрами, які обумовлюють формування когнітивного простору. Розуміння специфіки

темпоральних «масштабів часу» активізації когнітивних процесів дозволяє зробити висновок про помітний вплив темпоральних «масштабів часу» на формування й розвиток когнітивних здібностей особистості.

Дослідження темпоральних механізмів активізації пізнавального простору проведено в межах сучасного розуміння моделювання функціональних когнітивних властивостей нейронних мереж. Ця інформація дозволяє відповісти на питання про структурні напрями, принципи формування та часові характеристики когнітивних механізмів мислення особистості. Детальне осмислення механізмів розвитку когнітивного простору та активізації мислення особистості забезпечить у контексті фундаменталізації вищої освіти якісний стрибок математичної та професійної культури і стане однією зі стратегічних складових модернізації підготовки фахівців у системі триступеневої вищої освіти.

Аналіз актуальних досліджень. У сучасній науковій літературі зміст та структура механізмів цілеспрямованого формування й розвитку когнітивних здібностей, як складових когнітивного простору особистості, обговорюються с точки зору застосування структурно-функціонального аналізу нелінійних динамічних систем до організації нейронних структур [2; 12].

Опубліковано багато робіт з дослідження функцій когнітивних здібностей і механізмів їх формування, автори яких пропонують різні моделі функціонування нейронних мереж, що пояснюється наростаючим інтересом до проблем моделювання неприроднього інтелекту [14]. На цьому напрямі з’являються роботи з моделювання нейронних мереж біологічних систем [10; 20; 24; 26]. Їх автори пропонують нейронні мережеві моделі когнітивних механізмів, моделі семантичних мереж, які відтворюють образи динамічних і статичних інформаційних потоків. У силу надзвичайної складності функціонування нейронних мереж, відповідальних за процеси мислення особистості, у цих моделях відображено окремі аспекті роботи нейронних мереж. Результати введення в моделі мережевих структур хаотичних нейронів дискутуються в роботах [3, с. 57; 13, с. 237]. Відомі роботи, автори яких обговорюють функціонування нейронних мереж із синергетичних позицій, з позицій підходу до хаосу, який самоорганізується [1; 10]. Автори робіт [1; 8; 9; 19] досліджують моделі організації і синхронізації динамічних систем, нейродинамічних біологічних структур, у яких здійснюються режими формування метастабільних станів. Останнім часом з’являються експериментальні роботи [18; 22], у яких наводиться інформація про вплив на процеси навчання та пам’яті локальної синхронізації в нейронних мережах. Проф. Іваницький Г. А. зі співавторами [11, с. 692, с. 695] вважають, що «вперше змогли побачити елементи когнітивного простору, про існування якого підозрювали й можливість розкрити структуру якого припускали шляхом об’єктивного вимірювання параметрів ритмів мозку в ході здійснення розумової діяльності». Автори цієї статті ідентифікують отримані

експериментальні результати із когнітивними елементами, станами когнітивного простору. У роботах [4; 6] визначені особливості структурних компонентів механізму розвитку когнітивних здібностей студентів у системі неперервної математичної освіти. Можливості розумової діяльності, здібності особистості відображають характеристики пізнавального простору, визначеного когнітивними можливостями. Доведено, що в результаті навчального процесу підвищується ефективність когнітивного потенціалу розумової діяльності, відповідно, пізнавальних здібностей особистості [5].

Метою статті є психолого-педагогічне висвітлення проблеми визначення механізму активізації та розвитку когнітивного простору особистості, дослідження когнітивних функцій мислення в межах сучасних підходів до моделювання нейронної системи як нейродинамічної організації.

Методом дослідження є системний підхід із елементами функціонального аналізу до моделювання когнітивного простору пам'яті, як підмножини пізнавального простору, з позицій нейродинамічного підходу до відтворювання образів інформаційних потоків.

Виклад основного матеріалу. Когнітивний простір – пізнавальний простір особистості, простір когнітивних здібностей, інтелекту, навченості, креативності. Щоб мати можливість цілеспрямованого формування й розвитку когнітивних здібностей, ми повинні відповісти на питання про механізми формування та розвитку базових когнітивних складових здібностей, зокрема навчання, відтворення, пам'ять. Ця проблема може бути досліджена лише як міждисциплінарна: психолого-педагогічна проблема із залученням інформації про нейрофізіологічні процеси активності. Когнітивний простір – простір когнітивних функцій, які можуть бути зрозумілі й вивчені лише в результаті дослідження механізмів когнітивної діяльності. Когнітивні функції процесу мислення визначені активними нелінійними динамічними процесами і супутніми метастабільними станами.

Вивчаючи можливість цілеспрямованого формування та розвитку когнітивних здібностей, ми повинні розуміти механізми формування й розвитку когнітивних здібностей. У рамках концепції нейродинамічних систем дослідження активності когнітивних функцій пізнавального простору можна наблизитися до розуміння таких механізмів розумової діяльності, як сприйняття, відтворення, увага, пам'ять. Виходячи з принципів нейродинамічного моделювання, ментальний образ у свідомості зберігається у фазовому просторі пам'яті лише як «слід» метастабільного стану, активація якого залежить від результатів когнітивної діяльності особистості.

Нейродинамічна концепція припускає можливість вибудовування режимів локалізації, синхронізації, стабілізації (мета)стійких хаотичних структур у нейронній системі [10]. У нелінійних динамічних системах відбувається збудження структур (метастабільних, (мета)стійких станів) різної складності з певною організацією у просторі і еволюцією в часі.

Параметри структур задаються профілями власних функцій автомодельної задачі. Збудження структур зумовлено процесами локалізації. Ці процеси супроводжуються виникненням простих структур, що відповідають власним дискретним значенням нелінійної задачі. При певних умовах, у вигляді зовнішнього або за рахунок внутрішнього джерела, створюється складна структура або кінцеве число складних структур. Установлюється режим організації складних структур, який має метастабільний характер у фазовому просторі нелінійної задачі. У нейронному середовищі такий режим відповідає створенню метастабільних структур у фазовому просторі нейронного ансамблю [8; с. 44]. Автори [23; 24; 26] досліджували структури, властивості й механізми таких когнітивних функцій, як, навчання, короткочасна пам'ять і прийняття рішень. Вони вважають, що когнітивні процеси обумовлені перехідними процесами у фазовому просторі метастабільних станів нейродинамічної моделі.

Життєдіяльність біологічних систем являє собою структуровану послідовність нелінійних динамічних процесів взаємодії з навколишнім середовищем. «Кожен з цих процесів характеризується часовими параметрами (латентність, тривалість, швидкість), що дозволяє говорити про них, як про часові процеси». [15, с. 16]. Часові параметри кодують інформацію про сигнал і визначають часові масштаби. Таким чином, формування когнітивного простору нерозривно пов'язане з часовим уявленням сигналу, як сигналу-образу, так і сигналу-ситуації, просторово-часового образу. У зарубіжній літературі [21] обговорюється існування «нейронів часу» («time cells») та досліджуються їх функції у формуванні просторових і часових образів [15, с. 27].

При моделюванні механізмів когнітивної діяльності необхідно враховувати багатоканальність сенсорних систем, що здійснюють прийом і передачу сигналів-образів мережі мозкових центрів. Мозкові нейронні центри мають складно організовану структуру. Кожен нейронний центр захоплює область (нейронний кластер), архітектура і фазовий простір якої безперервно змінюється залежно від поставленої задачі. Експерименти з моделювання підтверджують функціонування нейронних кластерів за законами нелінійних динамічних процесів у мережах хаотичних нейронів.

Розглянемо більш детально функціонування системи нейронних кластерів. Сигнал-образ активує в кластері нейронні ансамблі, «запускає» перехідний режим нелінійного динамічного процесу. Цей процес характеризується часом створення метастабільних структур із певною інтенсивністю й відповідним фазовим портретом. Існування координації нейронних центрів призводить до синхронізації перехідних процесів у кластерних ансамблях. Під синхронізацією ми розуміємо тимчасовий зв'язок динамічних перехідних режимів, у результаті якого система виходить на інтегрований режим. У фазовому просторі системи нейронних

ансамблів вибудовуються метастабільні структури перехідних режимів активованих кластерних ансамблів, які формують інтегровану метастабільну структуру сигналу-образу, модельне уявлення образу. Її фазовий образ стає частиною фазового «робочого простору» пам'яті, пов'язаного з когнітивним простором пам'яті.

Експериментальні дослідження ролі синхронізації нейронних областей у механізмах когнітивних процесів, проведені американськими вченими, доводять, що синхронізація перехідних режимів нейронних ансамблів (підсистем) є одним із центральних механізмів у таких когнітивних процесах, як сприйняття, відтворення, пам'ять і мислення [18; 19].

При відключенні зовнішнього сигналу система релаксує у функціональний режим, характеристики якого визначаються внутрішніми факторами. Модельне уявлення образу згасає. Процес релаксації запускає відображення створеного модельного уявлення у фазовий когнітивний простір пам'яті у вигляді функціональної закодованої «одиниці» – функціональної моди. Вона зберігає інформацію, необхідну для відновлення певного образу у фазовому просторі системи, фазовому «робочому просторі». Модельне уявлення образу в якості інтегрованої метастабільної структури містить часові маркери «швидких» часових масштабів, порівнянних із масштабами часових характеристик перехідних режимів нейронних кластерів. Тому, у функціональній моді, як одиниці фазового когнітивного простору, часова інформація закодована у вигляді сполучення «швидких» часових масштабів поряд із повільно змінними часовими параметрами біологічної системи.

Розглянемо механізм відтворення образу, який був раніше відомий системі у вигляді функціональної моди в когнітивному просторі пам'яті. Активізація механізму відтворення функціональної моди запускає процес відновлення модельного уявлення образу, інтегрованого сигналу-образу функціональної моди. Процес відтворення інтегрованого сигналу – процес активізації нейронних ансамблів, відновлення їх згаслих зв'язків, відновлення згаслих метастабільних структур. Оскільки функціональна мода когнітивного простору пам'яті містить закодовану інформацію про часові характеристики й параметри механізму відновлення образу, то «реконструкція» образу-сигналу виявляється більш ефективною, оскільки у процесі пошуку метастабільних станів нейронна система «уникає локальних мінімумів енергії, що відповідають помилковим структурам». [3, с. 57]. Відбувається відтворення в «робочому просторі» пам'яті образу, раніше закодованого в довготривалій пам'яті (у когнітивному просторі пам'яті).

Відомо, що в довготривалій пам'яті з часом інформація «втрачається» або змінюється так, що стає «невпізнанною». Подібну трансформацію «образів» у когнітивному просторі пам'яті можна пояснити таким чином. Функціональні моди пам'яті містять коди енергетичних

складових інтегрованого ментального образу, енергетичних характеристик образу. З часом коди енергетично «слабких» складових загасають. Функціональна мода втрачає частину закодованої інформації про модельний образ. У результаті в когнітивному просторі пам'яті трансформується інформація про реальний образ. Ступінь модифікації способу залежить від часу зберігання в когнітивному просторі і енергетичних параметрів функціональної моди.

Формування модельного уявлення сигналу-ситуації, як просторово-часового сигналу, нам представляється різномасштабним часовим процесом. Сенсорна мережева система передає просторово-часовий образ у вигляді послідовності сигналів-образів, які «повільно» змінюються в часовому масштабі. Модельне уявлення кожного з них характеризується «швидкими» часовими масштабами. Таким чином, модельне уявлення сигналу-ситуації будується за участю різномасштабних часових процесів. «Швидко» часові масштаби характерні для динамічних процесів у нейронних ансамблях, «повільно» часові масштаби визначають послідовність зміни сигналів-образів на тлі часових біопараметрів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Структура, властивості й механізми когнітивних функцій можуть бути досліджені лише як психолого-педагогічна проблема із залученням інформації про нейрофізіологічні процеси активності. Розуміння когнітивного механізму як результату нелінійних динамічних процесів у нейронному середовищі призводить до необхідності введення темпоральних масштабів часових параметрів активності когнітивних механізмів. Якщо динамічні процеси в нейронних ансамблях характеризується «швидко» часовими масштабами, то зміна динамічних режимів нейронних ансамблів відбувається в «повільно» тимчасових масштабах. Тому в модельному поданні сигналу формується різномасштабна часова інформація, відповідно, функціональна мода когнітивного простору пам'яті містить «часові коди» отриманого сигналу.

Подальшого розвитку потребує дослідження механізму формування модельного уявлення просторово-часового сигналу, його збереження в когнітивному просторі та відтворення в «робочому просторі» пам'яті. Отримана інформація дозволить відповісти на питання про структурні напрями, принципи формування та часові характеристики когнітивних механізмів мислення особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абарбанель, Г. Д., Рабинович, М. И., Селверстон, А., Баженов, М. В., Хуерта, Р., Сущик, М. М., Рубчинский, Л. Л. (1996). Синхронизация в нейронных ансамблях. *Успехи физ. наук, 4 (166),* 363–390 (Abarbanel, H. D., Rabinovich, M. I., Selverston, A., Bazhenov, M. V., Huerta, R., Sushchik, M. M., Rubchinskii, L. L. (1996). Synchronisation in neural networks. *Success of physical sciences, 4 (166),* 363–390).

2. Александров, Ю. И., Горкин, А. Г., Созинов, А. А., Сварник, О. Е., Кузина, О. Е., Гаврилов, В. В. (2014) Нейронное обеспечение научения и памяти. В

Б. М. Величковский, В. В. Рубцов, Д. В. Ушаков (ред.), *Когнитивные исследования, 6,* 130–169. М.: Издательство МГППУ (Aleksandrov, Yu. I., Horkin, A. H., Sozinov, A. A., Svarnik, O. E., Kuzina, E. A., Havrilov, V. V. (2014). Neural provision of learning and memory. In B. M. Velichkovsky, V. V. Rubtsov, D. V. Ushakov (Ed.), *Cognitive Studies, 6,* 130–169. Moscow: Publishing House MGPPU).

3. Бендерская, Е. Н., Перешеин, А. О. (2015). Хаотические модели гиппокампа в задачах распознания динамических образов. *Научно-технические ведомости СПб ГПУ. Информатика. Телекоммуникация. Управление, 6 (234),* 56–69 (Benderska, E. N., Pereshein, A. O. Chaotic models of the hippocampus for dynamic pattern recognition. *SPbSPU Journal. Computer Science. Telecommunication. Management, 6 (234),* 56–69).

4. Ємельянова, Т. В. (216). Структурні компоненти механізмів розвитку здібностей студентів в системі неперервної математичної освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 7 (61),* 143–153 (Emelianova, T. V. (2016). The structural components of the mechanisms of students' abilities development in the system of the continuous mathematical education. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies, 7 (61),* 143–153).

5. Ємельянова, Т. В. (2015). Зміст і особливості системи контролю та оцінювання ступеню розвитку здібностей студентів технічного ВНЗ. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 6 (50),* 179–188 (Emelianova, T. V. (2015). The content and the features of the system of monitoring and assessment of the degree of development of students' abilities in the technical higher education institutions. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies, 6 (50),* 179–188).

6. Ємельянова, Т. В. (2017). Механізм розвитку когнітивного простору студентів в процесі математичної підготовки в сучасному університеті. *Наукові записки ТНПУ ім. Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка, 1,* 192–199 (Emelianova, T. V. (2017). About the Mechanism of the Development of Cognitive Space of Students in the Process of Mathematical Preparation in Modern University. *Scientific Issues of Terporil Volodymyr Hnatiuk Pedagogical University. Section: pedagogy, 1,* 192–199).

7. Ємельянова, Т. В., Нестеренко, В. О. (2017) Про механізм активізації пізнавального простору особистості в процесі мислення. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 3 (67),* 165–175 (Emelianova, T. V., Nesterenko, V. O. (2017). About the mechanism of activation of the cognitive space in the thought process. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies, 3 (67),* 165–175).

8. Макин, Р. С., Лисин, В. В. (2013). Нейродинамический подход в исследовании механизмов индивидуальной человеческой памяти. *Вестник Димитровградского инженерно-технологического института Ядерных исследований МФТИ, 1 (1),* 41–46 (Makin, R. S., Lissin, V. V. (2013). Neurodynamyc processes of organization and synchronization in the human brain structures. *Bulletin of the Dimitrovgrad Engineering and Technological Institute of the National Research Nuclear University MEPhI, 1 (1),* 41–46).

9. Макин, Р. С., Лисин, В. В. (2013) Имплицитные процессы нейродинамического механизма деятельности мозга. *Вестник Димитровградского инженерно-технологического института Ядерных исследований МФТИ, 2 (2),* 24–30 (Makin, R. S., Lissin, V. V. (2013). Implicity processes and neurodynamyc conception in the human brain activity. *Bulletin of the Dimitrovgrad Engineering and Technological Institute of the National Research Nuclear University MEPhI, 2 (2),* 24–30).

10. Рабинович, М. И., Мюезиналу, М. К. (2010) Нелинейная динамика мозга: эмоции и интеллектуальная деятельность. *Успехи физ. наук, 4 (180),* 371–387 (Rabinovich, M. I., Muezzinoglu, M. K. (2010) Nonlinear dynamics of the brain: emotion and cognition. *Success of physical sciences, 4 (180),* 371–387).

11. Роик, А. О., Иваницкий, А. О. (2011). Нейрофизиологическая модель когнитивного пространства. *Журнал высшей нервной деятельности, 6 (61),* 688–696 (Roik, A. O., Ivanitsky, G. A. (2011). Neurophysiological Model of Cognitive Space. *Neuroscience and Behavioral Physiology, 6 (61),* 688–696).

12. Савельев, С. В. (2009) Структурно-морфогенетические основы развития когнитивных способностей человека. В Д. В. Ушаков (ред.), *Когнитивные исследования: Проблема развития, 3,* 171–194. М.: Институт психологии РАН (Saveliev, S. V. (2009). Structurally morphogenetic basis for the development of cognitive abilities of individual. In D. V. Ushakov (Ed.) *Cognitive studies: the Problem of development, 3,* 171–194. Moscow: Institute of Psychology RAN).

13. Соловьева, К. П. (2013) Формирование самоорганизующихся отображений сенсорных сигналов на непрерывные нейросетевые аттракторы. *Математическая биология и биоинформатика, 1 (8),* 234–247 (Solovieva, K. P. (2013). Self-Organized Maps on Continuous Bump Attractors. *Mathematical Biology and Bioinformatics, 1 (8),* 234–247.

14. Харламов, А. А., Ермоленко, Т. В. *Нейросетевая среда (нейроморфная ассоциативная память) для преодоления информационной сложности.* Режим доступа: http://spkurdyumov.ru/networks/nejrosetevaya-sreda-nejromorfnaya-associativnaya-pamyat-dlya-preodoleniya-informacionnoj-slozhnosti (Kharlamov, A. A., Ermolenko, T. V. *Neural network environment (neuromorphic associative memory) to overcome the information complexity*. Retrieved from: http://spkurdyumov.ru/networks/nejrosetevaya-sreda-nejromorfnaya-associativnaya-pamyat-dlya-preodoleniya-informacionnoj-slozhnosti /).

15. Чернышева, М. П. (2014). *Временная структура биосистем и биологическое время.* Санкт Петербург: Написано пером (Chernysheva, M. P. (2014). *Temporal structure of Biosystems and biological time*. St. Petersburg: Written with a pen).

16. Afraimovich, V., Gong, X., Rabinovich, M. (2015). Sequential memory: Binding dynamics. *Chaos: An interdisciplinery Journel of Nonlinear Sciens 10, (25),* 103118.

17. Axmacher, N., Mormann, F., Fernández, G., Elger, C. E., Fell, J. (2006). Memory formation by neuronal synchronization. *Brain Res Rev 52 (1),* 170–182. PMID: 16545463.

18. Chakravartula, S., Indic, P., Sundaram, B., Killingback, T. (2017). *Emergence of local synchronization in neuronal networks with adaptive couplings.* PLOS ONE 12 (6): e0178975.

19. Jutras, M. J., Buffalo, E. A. (2010) Synchronous neural activity and memory formation. *Curr. Opin. Neurobiol, 20,* 150–155.

20. Fonollosa, J., Neftci, E., Rabinovich, M. (2015). Learning of Chunking Sequences in Cognition and Behavior. *PLoS Computational Biology, 11 (11),* e1004592.

21. Howard, M. W., Eichenbaum, H. (2015). Time and space in the hippocampus. *Brain Res 1621,* 345–354.

22. Huang, Yu-Ting, Chang, Yu-Lin, Chen, Chun-Chung, Lai, Pik-Yin, Chan, C. K. (2017). Positive feedback and synchronized bursts in neuronal cultures. *PLoS ONE12 (11),* e0187276. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0187276

23. Rabinovich, M. I., Simmons, A. N., Varona, P. (2015). Dynamical Bridge between brain and mind. *Trends in Cognitive Sciences, 19 (8),* 453–461.

24. Rabinovich, M. I., Tristan, I., Varona, P. (2015). Hierarchical nonlinear dynamics of human attention. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews, 55,* 18–35.

25. Salinas, E., Sejnowski, T. (2001). Correlated neuronal activity and the flow of neural information. *Nat. Rev. Neurosci, 2,* 539–550. PMID: 11483997.

26. Tristan, I., Rabinovich, M. (2015). Transient Dynamics on the Edge of Stability. *Nonlinear Dynamics New Directions, 12,* 157–174.

РЕЗЮМЕ

Емельянова Татьяна, Климова Ирина. Темпоральные масштабы механизмов активизации когнитивного пространства личности.

В статье исследуются механизмы когнитивных функций познавательного процесса с позиций концепции нейродинамических систем с привлечением информации о нейрофизиологических процессах активности. Понимание когнитивного механизма как результата нелинейных динамических процессов в нейронной среде приводит к необходимости введения темпоральных масштабов временных параметров активности когнитивных механизмов. Обосновано предположение, что функциональные метастабильные структуры в диссипативной динамической системе являются модельными представлениями ментальных образов, каждому ментальному образу соответствует (мета)устойчивая интегрированная структура сигнала, фазовый портрет которой становится частью фазового «рабочего пространства» памяти, связанного с когнитивным пространством памяти.

Ключевые слова: *когнитивное пространство, (мета)устойчивые структуры, модельное представление, темпоральные масштабы, «быстро» временные масштабы, «медленно» временные масштабы.*

SUMMARY

Emelianova Tetiana, Klymova Iryna. Temporal scales of mechanisms of activation of the cognitive space of the individual.

This article is dedicated to the mechanisms of cognitive process from the viewpoint of the concept of neurodynamic systems with involving information about the neurophysiological processes of activity. Understanding cognitive mechanism as the result of nonlinear dynamic processes in a neural network leads to the necessity of introducing a temporal scale of time parameters of activity of the cognitive mechanisms.

It is shown that the functional metastable structures of the dissipative dynamic system are the model representations of mental images. Each mental image corresponds to the metastable structure of the integrated signal with a phase portrait which becomes part of the work space memory and is associated with cognitive space of memory. Phase portrait of the signal in the form of integrated metastable structure appears in the cognitive memory space as the functional mode. Mode saves all the information for reconstructing of the image signal in the "working" memory space.

This article is dedicated to the mechanism of creating model representation of the image-information taking into account the temporal nature of the parameters of the neural network. It is noted that dynamic processes in neural ensembles are characterized by "fast" time scale, but the change of dynamical regimes of neural ensembles is happening in "slow" time scales. Therefore, in the model representation of the signal is formed by multi-scale temporal information, respectively, the functional mode of the cognitive memory space contains "time codes" of the received signal.

It is known that in long-time memory information is "lost" or changed so that it becomes "unrecognizable". The authors offer a hypothesis about the mechanism of transformation in cognitive space memory of the image of signal.

Attention is drawn to the need for the further research of the mechanisms of formation and development of cognitive space, since knowledge of these processes will give an impetus to the emergence of new technologies for professional and cultural development of the individual.

Key words*: cognitive space, metastable structures, model representations, mental images, time code, fast time scale, slow time scale, multi-scale temporal information.*

УДК 37.013.42 : 364-787.7-053.9 (045)

Юлія Лисенко
Комунальний заклад
«Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
ORCID ID 0000-0003-3229-2880
DOI 10.24139/2312-5993/2017.08/279-289

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОФІЛАКТИКА НАСИЛЬСТВА СТОСОВНО ЛЮДЕЙ ПОХИЛОГО ВІКУ В ІНФОРМАЦІЙНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

У статті актуалізується проблема насильства стосовно людей похилого віку. Розкрито види насильства та їх прояви стосовно цих людей. Акцентована увага на умовах інформаційного суспільства, що впливають на розвиток чи пригнічення такого явища. Тому мета статті полягає в необхідності проведення вчасної соціально-педагогічної профілактики насильства стосовно літніх людей та обґрунтуванні ефективних шляхів його мінімізації, використовуючи просоціальний потенціал інформаційного суспільства. За допомогою аналізу, синтезу, порівняння та узагальнення вдалося розкрити проблематику. Перспективою подальшого дослідження є вивчення структури та змісту соціально-педагогічної підтримки людей похилого віку в умовах інформаційного суспільства.

Ключові слова: *насильство, соціально-педагогічна профілактика, люди похилого віку, інформаційне суспільство.*

Постановка проблеми. Світові глобалізаційні процеси зумовлюють інтенсивність розвитку інформаційного суспільства, що, у свою чергу, безпосередньо відображається на соціалізації кожної особистості. З одного боку, інформаційне суспільство відкриває набагато більше можливостей для людини, з іншого – швидко поширює негативні явища та провокує вразливі верстви населення на деструктивні дії, спрямовані як на оточуючих, так і на себе. У зв'язку з мінливістю та швидкоплинністю різноманітних процесів в українському соціумі, значна кількість негативних явищ залишається непоміченою, що згодом призводить до їх поглиблення, і часто унеможливлює їх викорінення. Як наслідок, це вимагає витрати значних зусиль фахівців для корекції чи подолання (за сприятливих умов) таких явищ. Зокрема, прояви насильства можуть здійснюватися стосовно людей різної статі й віку: жінок і чоловіків, дітей і молоді, дорослих і людей похилого віку. Факти насильства стосовно останніх маловідомі, що свідчить про латентність цього явища й ускладнює його подолання, а з розвитком інформаційного суспільства ця проблема набуває нових форм, тому актуалізується необхідність вчасного її попередження на різних рівнях. Таким чином, крім актуалізації проблеми подолання насильства стосовно людей похилого віку, варто визначити соціально-педагогічні профілактичні та корекційні шляхи його мінімізації, використовуючи конструктивні можливості інформаційного суспільства.

Аналіз актуальних досліджень. Явище насильства, проблеми, що пов'язані з його наслідками, методи та прийоми роботи з жертвами і кривдниками досліджуються багатьма вітчизняними та зарубіжними вченими (Т. Алєксєєнко, О. Безпалько, О. Бєлоліпцевою, О. Бойко, О. Гуртовенком, С. Кузіною, К. Левченко, Н. Максимовою, О. Ожийовою, В. Ролінським, О. Ткаленко, Т. Цюман, О. Юрчик та іншими). А. Аніщенко, Т. Коленіченко, Г. Міннігалеєва, А. Мокряк, О. Новікова, Є. Холостова й інші науковці розглядають специфіку соціальної та соціально-педагогічної роботи з людьми похилого віку. Різнобічні впливи інформаційного суспільства на особистість вивчають А. Рижанова, Л. Тіхонова, В. Шейко, В. Штанько та ін. Соціально-педагогічний аспект профілактики й подолання насильства стосовно літніх людей в умовах інформаційного суспільства залишається маловивченим.

Відтак, **мета статті** – довести актуальність і необхідність проведення вчасної соціально-педагогічної профілактики насильства стосовно людей похилого віку, а також обґрунтувати ефективні шляхи його мінімізації, використовуючи просоціальний потенціал інформаційного суспільства.

Для реалізації зазначеної мети варто застосувати такі **методи дослідження** як аналіз, синтез, порівняння та узагальнення результатів щодо заявленої проблематики.

Виклад основного матеріалу. Проблема насильства досліджується впродовж багатьох років, і, на жаль, залишається досі актуальною, незважаючи на значні кроки, що зроблені не лише в науці, а й на рівні української громадськості та держави. Дійсно, з початку XXI ст. відбулися позитивні зрушення: з'явилися нові закони та зміни в існуючому законодавстві, почали працювати центри допомоги жертвам насильства, безкоштовні «гарячі» телефонні лінії, телефони довіри, проводиться робота не лише з постраждалими від насильства, а й із кривдниками. Однак залишається недостатньою обізнаність людей щодо механізмів захисту себе та інших від проявів насильства, можливості звернутися у відповідні установи по допомогу до фахівців чи за телефонами з метою виходу з кризової ситуації. Для надання допомоги постраждалим та їх виходу з кризи необхідні зусилля багатьох інституцій та тривалий час, адже така робота не дає швидких якісних результатів. Тому, на наш погляд, варто оптимізувати шляхи проведення роботи з попередження насильства, використовуючи можливості інформаційного суспільства, стосовно всіх категорій осіб, зокрема людей похилого віку з метою унеможливлення розвитку цього явища.

Насильство – це дії фізичного, психологічного, сексуального або економічного спрямування однієї людини (групи людей) на іншу(их), що порушують права і свободи особи (осіб) та наносять шкоду її (їхньому) здоров'ю.

В останнє десятиріччя розповсюдження набуло явище домашнього насильства, що поширюється на всі вікові категорії та статі. Домашнє насильство означає всі акти фізичного, сексуального, психологічного або

економічного насильства, які відбуваються в середовищі сім'ї чи в межах місця проживання [4, 13]. Однак прийнято говорити про насильство в сім'ї лише над дітьми та жінками, вельми рідко – чоловіками, а тим паче – людьми похилого віку.

У Конвенції Ради Європи про запобігання насильству стосовно жінок і домашньому насильству та боротьбу з цими явищами зазначено, що домашнє насильство щодо людей похилого віку є прихованим [4, 64]. За дослідженнями чеських громадських організацій, близько 10 % громадян похилого віку зазнають домашнього насильства [1, 86], у статистичних даних Білорусі зафіксовано, що 20 % жінок старше 60 років страждають від домашнього насильства [1, 131]. Такі невеликі дані (лише Чехія та Білорусь), деякою мірою, підтверджують відсутність повної офіційної статистики щодо здійснення насильства над людьми похилого віку в різних країнах Європи й Україні зокрема.

Нагадаємо, що серед вітчизняних і зарубіжних науковців немає чітко визначених вікових меж щодо людей похилого віку, оскільки це пов'язано з багатьма причинами: здоров'ям (психологічним, фізичним, соціальним), виходом на пенсію тощо. Тому їх можна називати літніми, третього віку. Навіть у нормативних документах України та європейських, перекладених українською мовою, словосполучення «літні люди», «люди похилого віку» використовуються як синоніми.

Психосоціальні особливості розвитку людей третього віку, зазвичай, є «допомогою» кривдникам. Зростаюча вразливість організму цієї вікової категорії з боку фізичного стану (погіршення стану здоров'я, проблеми в самообслуговуванні тощо), переживання кризи старіння, що характеризується посиленням страхів, звуженням кола соціальних зв'язків, виникненням почуття самотності та самоізоляції, міжпоколінніх конфліктів тощо, може стати приводом або причиною здійснення насильства над ослабленою людиною. Інколи з новин телеекранів лунають повідомлення про заволодіння матеріальними цінностями цих людей (гроші, дорогоцінності, нерухомість) через здійснення насильства чи то родичами, чи то сторонніми особами, що, навіть, призводить до смерті людей похилого віку.

З цього приводу Е. Сиротін зазначає, що учасниками конфлікту можуть бути незнайомі люди (кривдник і жертва) та знайомі, а інколи навіть родичі. Від останніх, зазвичай, страждають жінки, а чоловіки – від незнайомців. Конфлікти в родині виникають через алкоголізацію окремих членів родини, а також на матеріально-побутовій основі через вимушене проживання у спільному приміщенні [5, 52].

Розмірковуючи над причинами латентності такого явища, можна припустити наступне. Дана вікова категорія виховувалася за радянських часів, коли, по-перше, не прийнято було обговорювати з оточуючими домашні проблеми, пов'язані з конфліктами між членами родини,

насильством, хвилюючись за те, «а що ж скажуть люди (сусіди, колеги, родичі)». По-друге, починаючи з виховання дітей, застосовувалися фізичні покарання, що не порушувало прав останніх і вважалося нормою, адже на той час на законодавчому рівні не було документів, що захищали б дітей від насильства в сім'ї. Такі виховні методи передавалися із покоління в покоління («мене так виховували, і я так виховую»), при чому чоловік також мав неоголошене право «виховувати» жінку, доводячи своє головування в сім'ї силою. Тільки в 2001 році в Україні був прийнятий Закон «Про охорону дитинства», де чітко визначені права дитини й обов'язок батьків нести відповідальність за її виховання та розвиток до досягнення нею повноліття. Додали статті до Сімейного кодексу щодо підвищення відповідальності батьків. Однак, навіть сьогодні не всі батьки знають про те, що фізичне покарання – це насильство і порушення прав дитини, а про психологічний чи економічний тиск – тим паче. Такі значні кроки з боку держави вже зумовлюють необхідність змінювати світогляд молодих батьків та сприяти побудові демократичного українського суспільства без насильства через популяризацію і пропаганду прав дітей та батьківських обов'язків. По-третє, тривалий час не було чітких механізмів захисту жертв насильства та покарання кривдників. На жаль, дієвих і досі немає, про що свідчить нинішнє спілкування з людьми похилого віку.

У межах всеукраїнської акції «16 днів проти насильства» в територіальних центрах надання соціальних послуг міста Харкова були проведені лекції для людей похилого віку на тему «Попередження насильства й жорстокості в сім'ї». Присутніми здебільшого були жінки, які ділилися своїм негативним досвідом в цьому питанні та відверто розповідали про насильство, якого вони зазнали протягом життя за радянських часів. Вони були єдині в тому, що зіткнулися з однаковою проблемою – при зверненні до правоохоронних органів очікуваних дій щодо їхнього захисту не здійснювалося. Тому, насамперед, жінок хвилювало те, яким чином подолати домашнє насильство та куди можна звертатися в таких випадках: конкретні контакти фахівців, установ, «гарячі» телефонні лінії тощо, адже цією інформацією вони наразі не володіють. Тож, незважаючи на інтенсивний розвиток інформаційного суспільства, літні люди відчувають брак інформації та механізмів захисту себе від посягань кривдників. Таким чином, сором, необізнаність людей, зневіреність у дієвості правоохоронних органів, незахищеність тощо спричиняють наслідки, що дійсно перетворюють це явище на приховане. А недосконалість українського законодавства, нестача центрів допомоги, постраждалим від насильства, «замовчування» проявів насильства в мікросоціумах ускладнює вирішення цієї проблеми.

У Законі України «Про попередження насильства в сім'ї» прописані чотири види насильства: фізичне, сексуальне, психологічне, економічне [3].

Тож, варто детальніше розглянути прояви різних його видів стосовно людей похилого віку.

Фізичне насильство в сім'ї – умисне нанесення одним членом сім'ї побоїв, тілесних ушкоджень іншому члену сім'ї, що може призвести або призвело до смерті постраждалого, порушення фізичного чи психічного здоров'я, нанесення шкоди його честі та гідності. Що стосується людей похилого віку, то вони часто зазнають фізичного насильства в сім'ї, утім вважають необхідним мовчати про це, оскільки нерідко є залежними від родичів або вважають, що краще терпіти, ніж зашкодити родичам-кривдникам, звернувшись по допомогу до правоохоронних органів чи інших служб.

Сексуальне насильство – протиправне посягання одного члена сім'ї на статеву недоторканість іншого члена сім'ї, а також дії сексуального характеру по відношенню до дитини, яка є членом цієї сім'ї. На жаль, у реальності таке насильство відбувається і над літніми людьми, зазвичай, саме в родині, що підтверджують неофіційні дані правоохоронних органів. Утім, підтверджуючих офіційних статистичних даних немає.

Психологічне насильство пов'язане з дією одного члена сім'ї на психіку іншого члена сім'ї шляхом словесних образ або погроз, переслідування, залякування, що спричиняє емоційну невпевненість, нездатність захистити себе та може завдаватися або завдається шкода психічному здоров'ю. Нині це розповсюджений вид насильства, однак зібрати достатні докази, які б стали підставами для пред'явлення обвинувачення в судовому порядку, вкрай важко, а частіше, майже неможливо, що також обумовлено слабкою правовою базою та нечіткими визначеннями вказаного правопорушення в конкретних статтях відповідних кодексів. У зв'язку з цим, провину особи довести не вбачається можливим. Унаслідок цього, кривдники з легкістю уникають відповідного покарання та продовжують безперешкодно здійснювати психологічне насильство.

Економічне насильство – умисне позбавлення одним членом сім'ї іншого члена сім'ї житла, їжі, одягу та іншого майна чи коштів, на які постраждалий має передбачене законом право, що може призвести до його смерті, викликати порушення фізичного чи психічного здоров'я. Зрозуміло, що в законі акцент зроблено саме на сімейному насильстві, однак, його прояви притаманні не лише сімейному середовищу.

Якщо ж не обмежуватися сім'єю, то слід зазначити, що економічне насильство щодо людей похилого віку, на жаль, здійснюється безпосередньо і державою, оскільки невідповідність пенсій для забезпечення гідного рівня життя, неможливість придбання необхідних ліків та оплати за комунальні послуги знецінює цих людей, зводячи їх рівень життя за межу бідності. Таке порушення прав людей похилого віку на гідне життя в нинішніх соціально-економічних умовах стає надто поширеним. У Законі України «Про основні засади соціального захисту ветеранів праці та інших громадян похилого віку в

Україні» для повноцінного способу життя «держава гарантує кожному … громадянину похилого віку належний рівень життя, задоволення різноманітних життєвих потреб, надання різних видів допомоги…» [2]. Ж. Малахова зазначає, що майже 81 % жінок, половина з яких старше 70 років приречені на голодування, оскільки залишилися самотніми, немає допомоги від родичів, а фінансові можливості порушені (маленька пенсія) [5, 49]. Не зважаючи на поступове незначне підвищення пенсій в Україні, яке не перекриває економічні негаразди, якість життя цих людей щорічно погіршується.

Вивчаючи міжнародний досвід боротьби з насильством, крім зазначених вище загальновизнаних видів насильства, у Німеччині виокремлюють ще й *соціальне насильство*, що означає такі «обмеження в соціальному житті людини, як заборона чи суворий контроль сім'ї за зовнішніми контактами, блокування або заборона спілкування з іншими людьми» [1, 53]. Цей вид насильства достатньо розповсюджений, однак офіційно невизнаний, оскільки ані в Конвенції Ради Європи про запобігання насильству стосовно жінок і домашньому насильству та боротьбу з цими явищами його не розглядають, ані в українському законодавстві.

Нерідкими є випадки блокування контактів людей похилого віку рідними чи опікунами, що значно звужує їх коло спілкування. Оскільки останнє для даної вікової категорії є одним із провідних видів діяльності для продовження повноцінного самостійного та активного життя, то цілеспрямоване звуження соціальних зв'язків людей похилого віку дійсно можна називати насильством. За свідченням Ж. Малахової, «крайнім проявом дезорганізації сімейних відносин є жорстокість і фізичні образи з боку родичів, повна ізоляція старої людини» [5, 52], а причиною самогубств серед цієї вікової категорії нерідко є «тиранія близьких, що надмірно обмежує й регламентує їх особисту свободу» [5, 48–49]. Зрозуміло, що, інколи, рідні чи опікуни переживають за довірливість людей похилого віку, якою зуміють скористатися непорядні люди, правопорушники, що може спровокувати необережні дії та шахрайство стосовно літніх людей. Однак це зовсім не виправдовує обмеження життєдіяльності літніх людей, здійснюючи, таким чином, невизнане в Європі й Україні соціальне насильство над ними. Для даної категорії осіб значущою є можливість спілкування, підтримки контактів, а обмеження цього, насамперед, погіршують рівень їх здоров'я. Тому варто розуміти й далекоглядно бачити, зважуючи всі «за» і «проти», до яких наслідків призведе мінімізація спілкування похилих людей та як це відобразиться на їх подальшій життєдіяльності.

У Росії в 2013 році видана монографія Я. Гілінського «Соціальне насильство», але відсутня інформація про людей похилого віку. Відтак, це черговий раз доводить необхідність актуалізації, піднятої нами, проблеми та розробки шляхів її попередження.

Звертаючись до міжнародного досвіду протидії насильству, слід зазначити, що в Німеччині функціонує Федеральне міністерство у справах сім'ї, *осіб похилого віку*, жінок та молоді, а в законодавстві деталізовані види насильства, одним із яких виокремлено – насильство стосовно літніх людей у сім'ї [1, 52]. Задля захисту постраждалих тут є жіночі притулки, консультаційні центри, центри допомоги для потерпілих від сімейного насильства [1, 54].

В українському законодавстві попередження насильства в сім'ї визначається як «система соціальних і спеціальних заходів, спрямованих на усунення причин і умов, які сприяють вчиненню насильства в сім'ї, припинення насильства в сім'ї, яке готується або вже почалося, притягнення до відповідальності осіб, винних у вчиненні насильства в сім'ї, а також медико-соціальна реабілітація жертв насильства в сім'ї» [3]. Тобто визначення включає в себе не лише первинну профілактику, а й вторинну та третинну. Тож, соціально-педагогічний підхід у вирішенні зазначених вище проблем передбачає реалізацію профілактичних і корекційно-реабілітаційних заходів з метою попередження та подолання домашнього насильства щодо літніх людей.

Соціально-педагогічна профілактика насильства – комплекс заходів, спрямований на запобігання порушення прав людини щодо її честі, гідності та умов життєдіяльності. Така робота має проводитися з усіма віковими категоріями: з дітьми з метою попередження насильства серед однолітків та захисту дитинства; з дорослими (батьками) з метою визначення адекватних методів виховання дітей та розвиток умінь взаємодії з похилими людьми (батьками, родичами, сусідами та іншими оточуючими), з представниками різних соціальних інституцій, що обслуговують цю категорію осіб, з метою підвищення професіоналізму та попередження професійного вигорання, із самими літніми людьми з метою навчання їх захисту від насильницьких посягань та допомоги іншим за технологією «рівний-рівному».

Стосовно людей похилого віку, ще в серпні 1982 року був прийнятий Віденський міжнародний план дій з проблем старіння, у якому йдеться про необхідність активізації потенціалу даної вікової категорії в житті суспільства та підвищення їх якості життя, що спрямовано на задоволення духовних, матеріальних, здоров'язбережувальних та інших потреб. У 2002 році – Мадридський міжнародний план дій з питань старіння, Регіональна стратегія реалізації Мадридського плану з проблем старіння та Берлінська декларація міністрів «Суспільство для людей усіх вікових груп у регіоні ЄЕК ООН» рекомендують змінити політику стосовно людей похилого віку для надання більших можливостей і сприяння активному старінню (здоров'я, зайнятість, активна життєва позиція) через здійснення суспільно корисної діяльності. Тож, включення людей похилого віку в суспільство через упровадження відповідної політики держави, яка б сприяла інтеграції літніх людей, використовувала би потенціал цієї вікової категорії на благо соціуму, а не

навпаки – спричиняла відчуження та ізоляцію. Рівень розвитку держави на міжнародному рівні, як відомо, зумовлюється вмінням створити стабільні умови для захисту вразливих верств населення, до якої й належать люди похилого віку. На наш погляд, це і було би своєчасною профілактикою проявів насильства стосовно людей похилого віку на рівні держави, що спрямовувалася б на усвідомлення ними їх самодостатності, необхідності захисту від насильства та надавало би їм відчуття безпеки.

Зважаючи на схарактеризовані види насильства стосовно похилих людей, слід зазначити, що розвиток інформаційного суспільства також спричиняє посилення та поширення насильства. З появою гаджетів, Інтернету, комерціалізацією засобів масової інформації тощо здійснюється постійний нескінченний потік інформації. У зміст самої інформації часто закладаються різного роду маніпуляції свідомістю, шахрайство, викривлення фактів тощо. За свідченням В. Штанько, швидкість інформаційних потоків руйнує здатність людини до рефлексії і спричиняє споживання, що, у свою чергу, породжує маніпулювання свідомістю як окремої людини, так і великих груп [7, 13–14], а суперечливість процесу трансформації соціокультурної реальності під впливом інформаційно-комп'ютерних технологій має неоднозначний вплив, що доки малодосліджений [7, 18].

З огляду на це, серед літніх людей досить розповсюдженою є думка, що Інтернет і все, що з ним пов'язано, – зло. Тому важливо в роботі з цією віковою категорією здійснювати їх переорієнтацію на те, що інформація може бути корисною, правдивою, а для цього обов'язково необхідно навчати правильно використовувати Інтернет-ресурси, що дасть можливість вчасно знаходити потрібну інформацію, здійснювати самонавчання, пошук цікавих і корисних статей, розвивати критичне мислення, обережне ставлення до інформації, що стосується здоров'я та застосування різних способів лікування тощо.

Поряд із цим, варто зазначити позитивні можливості інформаційного суспільства для потенційних, латентних і реальних жертв насильства. Як свого часу виникнення загальнодоступної книги сприяло подоланню історико-культурних кордонів між людьми, так у наш час поява Інтернету, згодом і виникнення соціальних мереж, дали широкі можливості для спілкування та пізнання глобального соціуму. Нині існують різноманітні способи пошуку необхідної інформації для захисту від кривдників. У соціальних мережах, в Інтернеті, по телебаченню, радіо, через розповсюдження друкованої продукції та інші способи поширення інформації можна дізнатися про місце знаходження та контакти установ, які надають послуги постраждалим від насильства, гарячі лінії для отримання швидкої консультації тощо. Тому використання можливостей інформаційного суспільства також може сприяти подоланню насильства,

однак проблема відсутності навичок у людей похилого віку володіння технікою спричиняє ускладнення в реалізації цього.

Вчасне проведення превентивних дій, зокрема за допомогою використання позитивних можливостей інформаційного суспільства, сприятиме мінімізації насильства стосовно різних вікових категорій, зокрема й людей похилого віку. Таким чином, демократизація українського суспільства передбачає надання можливості кожній людині захистити свої законні права незалежно від її віку, стану здоров'я, матеріального забезпечення тощо, а актуалізація проблеми домашнього насильства стосовно людей похилого віку сприятиме консолідації зусиль науковців і громадськості з метою вдосконалення законодавства щодо протидії насильству та надання повноважень відповідним структурам, вчасному реагуванню й оптимізації механізмів роботи як із жертвами домашнього насильства, так і з кривдниками.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, досліджуючи проблему актуалізації та необхідності здійснення вчасної соціально-педагогічної профілактики насильства стосовно людей похилого віку, можемо підсумувати, що дійсно, прояви насильства стосовно цієї вікової категорії існують, однак вони часто приховані, що підтверджується відсутністю офіційної статистики. Недосконалість українського законодавства та правових механізмів впливу на кривдників ускладнює наслідки подолання насильства для жертв та сприяє уникненню покарань за правопорушення для кривдників. Оскільки демографічне старіння населення нині є глобальною проблемою, різні країни намагаються по-своєму вирішити питання активізації літніх людей через поліпшення умов для їхнього здоров'я, зайнятості та активної життєвої позиції, для забезпечення захисту й гідного рівня життя. В умовах інформаційного суспільства варто використовувати його конструктивні можливості для сприяння ефективнішому попередженню насильства та, по можливості, його викорінення. Утім, без подолання неосвіченості людей похилого віку в користуванні персональним комп'ютером, Інтернет-ресурсами, це зробити набагато важче. Тому забезпечення умов в інформаційному суспільстві для отримання елементарних навичок здобуття інформації та її вірного використання різними верствами населення, зокрема й людьми похилого віку, є обов'язковою необхідністю. Володіючи інформацією щодо способів уникнення проявів насильства, роботи відповідних установ та надання необхідних послуг для потерпілих від насильства людина має можливість захистити себе та інших. Люди похилого віку нині потребують пильної уваги до себе як з боку громадськості, яка може бути ініціатором проведення профілактичної та корекційно-реабілітаційної роботи з мікросоціумом, так і з боку влади, яка регулює державну політику та є гарантом надання підтримки потенційним, латентним і реальним жертвам несприятливих умов соціалізації.

Перспективами подальших наукових розвідок є вивчення структури та змісту соціально-педагогічної підтримки людей похилого віку в умовах інформаційного суспільства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Галай, А. О., Галай, В. О., Головко, Л. О., Муранова, В. В. (2014). *Міжнародний досвід попередження та протидії домашньому насильству*. Київ: КНТ (Halai, A. O., Halai, V. O., Holovko, L. O., Muranova, V. V. *International experience in preventing and combating domestic violence*. Kyiv: KNT).

2. *Закон України «Про основні засади соціального захисту ветеранів праці та інших громадян похилого віку в Україні»* (2015) *(Law of Ukraine "On the main foundations of social protection of veterans of labor and other elderly citizens in Ukraine")* (2015). Retrieved from: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/3721-12.

3. *Закон України «Про попередження насильства в сім'ї»* (2001). *(Law of Ukraine "On the prevention of violence in the family")* (2001). Retrieved from: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2789-14.

4. *Конвенція Ради Європи про запобігання насильству стосовно жінок і домашньому насильству та боротьбу з цими явищами (Council of Europe Convention on Preventing and Combatting Violence against Women and Domestic Violence)*. Retrieved from: https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680093d9e

5. Малахова, Ж. Д. (2010). *Соціальна геронтологія.* Запоріжжя: КПУ. (Malakhova, Zh. D. (2010). *Social gerontology.* Zaporizhzhia: KPU).

6. *Проект Стратегії Національного плану дій з питань старіння до 2022 року (Project Strategy of the National Action Plan on Aging to 2022)*. Retrieved from: http://www.msp.gov.ua/projects/222/.

7. Штанько, В. І., Тіхонова, Л. А. (2013). Проблеми адаптації особистості в умовах становлення інформаційного суспільства. Харків: ООО «Компанія СМІТ» (Shtanko, V. I., Tikhonova, L. A. (2013). *Problems of adaptation of the person in the conditions of formation of the information society.* Kharkiv: OOO "Company SMIT").

РЕЗЮМЕ

Лысенко Юлия. Социально-педагогическая профилактика насилия в отношении пожилых людей в информационном обществе.

В статье актуализируется проблема насилия в отношении пожилых людей. Раскрыты виды насилия и их проявления в отношении этих людей. Акцентировано внимание на условиях информационного общества, влияющие на развитие или угнетение явления насилия. Поэтому цель статьи заключается в необходимости проведения своевременной социально-педагогической профилактики насилия в отношении пожилых людей и обосновании эффективных путей его минимизации, используя просоциальный потенциал информационного общества. С помощью анализа, синтеза, сравнения и обобщения удалось раскрыть проблематику. Перспективой дальнейшего исследования является изучение структуры и содержания социально-педагогической поддержки пожилых людей в условиях информационного общества.

Ключевые слова: *насилие, социально-педагогическая профилактика, люди пожилого возраста, информационное общество.*

SUMMARY

Lysenko Yuliia. Social and pedagogical prevention of violence against the elderly in the information society.

The article addresses the problem of violence against the elderly people. The types of violence (physical, sexual, psychological, and economic) and their manifestations concerning this age category are revealed. It is noted that this phenomenon is latent, since official statistics is not available in the majority of European countries, and Ukraine in particular. Therefore, the purpose of the paper is to prove the urgency and timely social-pedagogical prevention of violence against the elderly people, as well as to substantiate effective ways of its minimization, using the pro-social potential of the information society. In order to realize this goal, it is necessary to apply such methods of research as analysis, synthesis, comparison and generalization of results in relation to the stated problem. An analysis of the regulatory framework provides grounds for concluding that it is extremely difficult to gather sufficient evidence to justify the prosecution in court, due to the weak legal framework and vague definitions of the offense in the specific articles of the relevant codes. In this regard, the offender's guilt is difficult to prove. As a result, offenders often avoid punishment and continue to commit violence.

Social-pedagogical prevention of violence is a complex of measures aimed at preventing the violation of human rights in respect to its honor, dignity and living conditions. Such work should be carried out with all age categories: with children in order to prevent peer violence and protection of childhood, among parents in order to identify adequate methods of raising children and developing interpersonal skills (parents, relatives, neighbors and others); with representatives of various social institutions serving this category of persons in order to enhance professionalism and prevent professional burnout, with the elderly people in order to train them to protect themselves from violent attacks and to help others with the "peer-to-peer" technology.

The emphasis is made on the conditions of the information society, which influence the development or suppression of such a phenomenon. In particular, having the information on ways to avoid violence, the work of the relevant institutions and providing the necessary services to victims of violence, a person has the opportunity to protect himself and others. The prospect of further research is the study of the structure and content of social-pedagogical support for the elderly people in the conditions of the information society.

Key words: *violence, social-pedagogical prevention, elderly people, information society.*

УДК 371. 123

Людмила Мільто
Інститут педагогічної освіти
і освіти дорослих НАПН України
ORCID ID 0000-0001-5454-7085
DOI 10.24139/2312-5993/2017.08/289-298

НАУКОВІ ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ В ТЕОРІЇ І ПРАКТИЦІ ОСВІТИ РОСІЇ КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТ.

У статті подаються результати історико-педагогічного аналізу творчої спадщини прогресивних педагогів, соратників і послідовників К. Ушинського, які заклали наукові основи педагогічної майстерності та зробили вагомий внесок в оновлення професійної підготовки вчителя. З'ясовано, що вчені пов'язували

педагогічну майстерність зі знаннями вчителем суміжних із педагогікою наук (психології, фізіології, антропології, етики та ін.); педагогічна майстерність визначалася як індивідуальна творчість, заснована на знанні закономірностей і механізмів педагогічного процесу.

Для отримання об'єктивних даних із обраної проблеми дослідження використовувався комплекс взаємопов'язаних методів: загальнонаукові (історико-педагогічний аналіз, синтез, узагальнення, порівняння), що стали основою для вивчення процесуально-змістових аспектів розвитку ідей педагогічної майстерності вчителя в теорії і практиці освіти Росії в досліджуваний період.

***Ключові слова**: педагоги-вчені, методична підготовка, педагогічна майстерність, педагогічне мистецтво, педагогічна творчість, педагогічна техніка, педагогічні вміння, педагогічний такт.*

Постановка проблеми. Історичний досвід проблеми підготовки вчителя-майстра набуває особливого значення, оскільки вивчення педагогічної спадщини дозволяє усвідомити глибинні зв'язки педагогічних явищ у їх цілісності і взаємодії із загальнокультурними світовими процесами.

Аналіз актуальних досліджень. Важливе загальнонаукове значення в контексті висвітлення та узагальнення історичного передового досвіду педагогів минулого мають наукові праці дореволюційних та сучасних учених: А. Воронова, Н. Гузій, В. Вахтерова, В. Водовозова, Н. Демьяненко, М. Демкова, С. Золотухіної, П. Каптерєва, О. Лавріненко, О. Никитенко, С. Рождественського, В. Стоюніна та інших.

Мета статті полягає в аналізі науково-теоретичної і педагогічної діяльності прогресивних педагогів із проблеми розвитку педагогічної майстерності вчителя. У статті використовувалися **такі методи** дослідження: пошуково-бібліографічний; ретроспективний логіко-системний аналіз; метод історико-структурного узагальнення тощо.

Виклад основного матеріалу. Під впливом суспільно-педагогічного руху другої половини XIX – початку XX ст. в Росії гостро постали питання підвищення педагогічної майстерності вчителів, які обговорювалися й дискутувалися на сторінках педагогічних видань, з'їздах і курсах учителів. Саме в цей історичний період набуває свого розвитку діяльність таких прогресивних педагогів гуманістичної спрямованості, як В. Вахтеров, К. Вентцель, В. Водовозов, М. Демков, М. Корф, П. Каптерєв, Д. Ушинський, Д. Семенов, В. Острогорський та інші, які акцентували увагу на гуманізації навчально-виховного процесу, його творчому характері. Так, прибічник вільно-гуманістичного підходу до освіти К. Вентцель закликав створити психолого-педагогічні умови для самовиховання, саморозвитку особистості без авторитарного впливу дорослих. Педагог пов'язував еволюційний розвиток Росії з вільними людьми, тому не випадково в основу його теорії вільного виховання був покладений принцип гуманності. Твори К. Вентцеля «Нові шляхи виховання і освіти дітей» (1910 р.), «Етика і педагогіка творчої особистості» (1912 р.) свідчать про

велику любов педагога до дітей, прагнення розвинути їх творчі здібності. На думку К. Вентцеля, головним завданням виховання є розвиток творчої, незалежної, самобутньої особистості, яка відчуває свій нерозривний зв'язок і солідарність із усім людством. Педагог указував на необхідність із малих років виховувати в людині творче ставлення до життя й давати дітям можливість свідомого втручання в життєві події [5]. Всі ці тенденції вплинули на процеси розвитку ідей педагогічної майстерності вчителя в Росії періоду кінця XIX – початку XX ст.

Друга половина XIX ст. в Росії позначена появою низки концепцій, що були орієнтовані на модернізацію системи освіти, розвиток педагогічної майстерності вчительських кадрів і спроби обґрунтування поняття «педагогічна майстерність» учителя. Під впливом ідей корифея педагогічної думки К. Ушинського, який першим вводить поняття теорії та практики педагогічного мистецтва, у педагогічному просторі Росії висувається плеяда педагогів-методистів, які зробили вагомий внесок у розвиток ідей педагогічної майстерності вчителя [10].

Одним із засновників нової російської педагогіки був Василь Іванович Водовозов (1825–1886 рр.) – перекладач, учитель-новатор, методист, соратник і послідовник К. Ушинського, який народився в м. Санкт-Петербург, у сім'ї купця. У 1847 р., після закінчення філологічного факультету Санкт-Петербурзького університету, В. Водовозов чотири роки працював учителем Варшавської реальної гімназії, де і проявився його педагогічний талант. Педагог добре знав 10 іноземних мов і був улюбленцем учнів. За допомогою професора О. Никитенко, який високо цінував його талант ще в університеті, В. Водовозов переїхав до Санкт-Петербургу (1851 р.) і був запрошений К. Ушинським до Смольного інституту шляхетних дівчат (1860–1862 рр.), де працював під його керівництвом [8].

В. Водовозов багато зробив для практичної перебудови процесу підготовки вчителів і якісного його поліпшення. У середині 50-х рр. XIX ст. педагог реформує риторику; викладання всіх розділів словесності будує на основі аналітичного методу; оновлює тематику творів; вводить у практику викладання метод критичного аналізу. У 1860–1861 рр. В. Водовозов брав активну участь в організації недільних шкіл, виступав із промовами на захист народної освіти, відстоював незалежність школи від казенних шаблонів. Створена педагогом школа при першій гімназії, викладачами якої були молоді педагоги, у тому числі й вихованки Смольного інституту, стала найкращою в м. Санкт-Петербург [8].

На формування поглядів В. Водовозова великий вплив мав К. Ушинський. У 1871 р. вийшла друком головна праця В. Водовозова «Книга для вчителів», яку, після «Рідного слова» К. Ушинського, учителі вважали найкращим посібником для читання в початковій школі. Методичні посібники В. Водовозова отримали позитивні відгуки педагогів та були

схвалені Вченим Комітетом Міністерства народної просвіти і Святим Синодом. Педагогічне товариство нагородило В. Водовозова грошовою премією імені К. Ушинського, золотою медаллю вільного економічного товариства та золотою медаллю в пам'ять графа П. Кисельова [8].

Упродовж усього свого життя В. Водовозов ретельно вивчав досвід європейської школи і звертав увагу на серйозні недоліки в постановці шкільної справи за кордоном. Так, у статті «Наука і моральність» автор писав про те, щоб тисячолітня Росія нарешті усвідомила свої потреби і не переймала все те, що добре для німецького народу. Спираючись у своїх методичних пошуках на твори К. Ушинського, В. Водовозов розширює уявлення про зміст педагогічної майстерності вчителя [8].

Педагог зазначав, що поганий той учитель, який лише розвиває учнів і не дає їм міцних знань, не прищеплює необхідних культурних навичок, не привчає до самостійної праці. Порівнюючи викладачів двох типів – одного, що не володіє всіма тонкощами педагогічного мистецтва, але глибоко знає свій предмет, з учителем-віртуозом, який «управляє своїм класом, як майстерний диригент музикантами», але зневажливо ставиться до науки, В. Водовозов віддавав перевагу першому [8].

Значний внесок у розвиток ідей педагогічної майстерності зробив педагог-демократ, історик, редактор-видавець журналу «Жіноча освіта», автор книг для юнацтва – Василь Дмитрович Сиповський (1844–1895 рр.), який народився в Україні, у селі Лисино біля м. Умань. Загальну освіту отримав у Санкт-Петербурзькій Ларинській гімназії, яку закінчив із золотою медаллю. Після закінчення історико-філологічного факультету Санкт-Петербурзького університету В. Сиповський викладав російську мову в Ларинський та історію в Маріїнський гімназії. У 1871 р. педагог переїздить до Києва, де працює в Колегії Павла Галагана та в Київському інституті шляхетних дівчат. Однак, у 1774 р. В. Сиповський повертається до Санкт-Петербургу, де займає посаду викладача Васильєостровської жіночої гімназії, а через рік працює на посаді інспектора цієї гімназії. В. Сиповський був засновником-редактором журналу «Жіноча освіта», що видавався з 1876 р., а з 1892 р. журнал розширив свою програму і став виходити під назвою «Освіта». Останні роки свого життя В. Сиповський працював директором Санкт-Петербурзького училища глухонімих (1885–1895 рр.) [9].

Видатний теоретик, педагог-практик, який реалізовував гуманістичні ідеї у справі просвітництва, В. Сиповський у 70-ті рр. XIX ст. відстоював необхідність вищої жіночої освіти, запропонував програму оновлення народної освіти, засновану на принципах загальності, доступності навчання, спадкоємності шкіл, для яких був потрібний спеціально підготовлений учитель-майстер, що мав особливе покликання і педагогічну культуру.

Великого значення в процесі формування педагогічної майстерності вчителя В. Сиповський надавав педагогічній культурі, яку пов'язував зі

знаннями психології, педагогіки, дидактики, загальною підготовкою вчителя, гуманністю й педагогічним мистецтвом. Вважаючи педагогічну культуру основою і найважливішим компонентом професійної майстерності вчителя, педагог зазначав, що в діяльності вчителя не повинно бути формалізму, рутинерства, нічого чиновницького або ремісничого. В. Сиповський підкреслював, що основною якістю вчителя є погляд на свою працю як на сіяння розумного, доброго, вічного [7].

На думку В. Сиповського, професійна майстерність полягає не стільки у професійних знаннях, уміннях та навичках педагога, скільки в його моральній чистоті, духовному багатстві і щирій зацікавленості в успішності своєї діяльності. Педагог підкреслював, щоб стати майстром, учитель повинен мати педагогічне покликання, люблячу та чуйну душу, тому що йому доводиться мати справу з живою душею учня, на яку може впливати лише жива душа [9].

Педагог порівнював професію вчителя із професією артиста, місіонера або проповідника, пояснюючи це тим, що гра артиста, яка б майстерна вона не була, не зацікавить глядачів, якщо в ній немає душі; не стрепенуться й серця людей від слів проповідника, якщо в словах цих немає живої душі; безплідні і даремні уроки вчителя, якщо в них не відчувається любові та інтересу до знань і не віє від них теплими почуттями до учнів. «Холодне» слово вчителя, байдужого до своєї справи і своїх учнів, не збудить у них бажання до навчання, але охолодить душі учнів, погасить навіть пориви до знань, якщо вони були в них [9].

Важливою складовою педагогічної майстерності вчителя, на думку В. Сиповського, є душевна чуйність учителя, що дозволяє йому відчувати душевний стан дітей, їх настрій, взаємовідносини з ними, приходити на допомогу в скрутну хвилину. Моральність і людяність взаємовідношень з учнями В. Сиповський розглядав як підґрунтя розвитку професійної майстерності вчителя. Педагог був переконаний, що у викладацькій діяльності вчителя-майстра головне не виучка, не розум, який не викликає живого інтересу, а дбайлива, повна любові й турботи допомога підростаючому поколінню в розвиткові його дарувань, виробленні моральних принципів, збудженні розумових інтересів, які зміцнюють і осмислюють прагнення душі до добра та істини [9].

Новим словом у педагогічній науці кінця XIX – початку XX ст. була педагогічна концепція Василя Порфировича Вахтерова (1853–1924 рр.) – відомого російського педагога, методиста, публіциста, освітнього діяча, який народився в місті м. Арзамасі в сім'ї вахтера. У 1874 р. В. Вахтеров закінчив курси при Московському вчительському інституті й шість років працював учителем Смоленської губернії, а потім протягом 15 років (1881–1896 рр.) був інспектором народних училищ Смоленської губернії. У 1890 р. талановитого педагога запросили до Москви, де він зайняв посаду

інспектора народних училищ. Працюючи в Московському Комітеті грамотності, В. Вахтеров організовував бібліотеки і шкільні музеї, а будучи інспектором народних училищ в Москві, педагог піклувався про навчання дорослих, ініціював відкриття недільних шкіл [4].

В. Вахтеров відстоював нові прогресивні методи навчання, боровся за розширення програми загальноосвітньої школи, сприяв створенню громадських установ позашкільної освіти. Педагог закликав учителів зв'язувати навчання з життям, будувати навчальний процес на основі принципів активності й самостійності учнів. Особливу популярність В. Вахтерову принесли його статті, у яких він означив проблему педагогічної творчості, визнав навчання найвищим із мистецтв і наполягав на тому, щоб учителю була дана свобода професійної творчості. В. Вахтеров також одним із перших визначив проблему педагогічної майстерності вчителя. Порівнюючи школу з художньою студією, педагог визнав навчання найвищим мистецтвом [3].

У 1897–1902 рр. В. Вахтеров виступає з лекціями на вчительських курсах у різних містах Росії та України: Хорол, Лубни (Полтавська губернія), Сураж, Курськ, Армавір, Сімферополь, Керч, Севастополь та інші. Він був одним із активних діячів Всеросійського Вчительського союзу і Ліги освіти, проводив активну роботу у спеціалізованих комісіях Вчительського союзу, працював редактором журналу «Просвіта» [4].

Однієї з основних тенденцій кінця XIX – початку XX ст., що вплинула на становлення педагогічної майстерності вчителя, був розвиток психолого-педагогічної теорії, спрямований на диференціацію психолого-педагогічного знання, виокремлення таких самостійних галузей, як дошкільна педагогіка, вікова і педагогічна психологія. У педагогічних творах «Опорні питання освіти» (1907 р.), «Основи нової педагогіки» (1913 р.) В. Вахтеров підкреслював, що вчитель-майстер повинен проводити свої педагогічні спостереження, базуючись на психології, антропології, біології.

Педагог звертав увагу на вивчення вікових та індивідуальних особливостей дітей, розвиток їх інтересів, допитливості, здібностей і вважав, що навчання повинно відповідати віковим особливостями вихованців. Використання прогресивних на той час методів анкетування, порівняльного аналізу, статистичного методу дозволило педагогу-науковцю визначити типологію учнів, ураховуючи їх схильності, які змінюються в процесі навчання та виховання.

В. Вахтеров підкреслював, що нова педагогіка повинна будувати навчання й виховання на основі природного прагнення дитини до прогресивного розвитку. Педагог вважав, що під впливом зовнішнього середовища в дитині виникає прагнення не лише до шаблонного, типового для всіх людей розвитку, а й до розвитку власних індивідуальних

особливостей. У своїй праці «Основи нової педагогіки» В. Вахтеров звертав увагу на те, що прагнення дитини до розвитку є індивідуальним процесом [2].

У кінці XIX – початку XX ст. В. Вахтеров, спираючись на статистичні дані та глибокі знання дійсних справ школи і проблем учителів, довів необхідність загального обов'язкового навчання. Педагог прагнув побудувати нову педагогіку і стверджував, що лозунгом «нової педагогіки» повинен стати девіз: «Все – для гармонійного розвитку природних задатків дитини, відповідно до прагнень дитини до прогресивного розвитку, все – добровільними зусиллями самої дитини і нічого насиллям» [3].

Під впливом педагогічних ідей К. Ушинського і М. Пирогова, В. Вахтеров прийшов до думки про те, що найкращою формою служіння народу є діяльність народного вчителя. Педагог розглядав учителя як одну із головних фігур організації ефективного навчального процесу. На думку В. Вахтерова, основними якостями вчителя-майстра повинні бути: працездатність, доброта, лагідні і прості відношення з дітьми, розум, знання, педагогічний такт [3].

Поняття свободи В. Вахтеров визначав як забезпечення вільного, природного розвитку дитини, без спроб «обламати і переборювати учня», свободи не лише для учнів, а й для вчителів без жорсткого регламентування визначення змісту і засобів навчання.

Проблемам педагогічної майстерності присвячені праці педагога для початкової школи, а також методичне керівництво до них. «Русский букварь» (1897 р.), «Первый шаг. Букварь для письма и чтения» (1899 р.), «На первой ступени обучения: Методическое руководство» (1901 р.), «Новый русский букварь» (1917 р.), «Новый русский букварь для обучения письму и чтению» (1922 р.) – стали зразком навчально-методичного комплексу для початкової школи та допомагали вчителю опанувати педагогічну майстерність.

З метою вдосконалення педагогічної майстерності В. Вахтеров видає підручники і навчальні посібники для вчителів. Запропонований педагогом предметний метод навчання знайшов своє відображення у праці «Предметний метод навчання» (1907 р.), де автор розкрив не лише сутність предметного методу навчання, а і його результативність, а також узгодив цей метод з психологією і методичною майстерністю викладання.

Будучи прихильником творчості Т. Шевченка, В. Вахтеров вмістив вірші поета «Сирітка» (уривок з поеми «Катерина») та «Літній вечір у Малоросії» поряд із творами О. Толстого «Малоросія» та С. Аксакова «Степний край», які змальовують природу України, особливості побуту, своєрідність українського національного характеру до читанки автора «Світ в оповіданнях для дітей» (1902 р.) [4].

Особливу увагу В. Вахтеров приділяв індивідуалізації навчання, наполягаючи на тому, що кожна дитина неповторна, індивідуальна,

унікальна. Педагог вважав, що діти різняться один від одного мисленням, почуттями, бажаннями, діями. Він підкреслював, що кожна дитина розвивається індивідуально: у кожного свій темп і періоди розвитку, тому В. Вахтеров наполягав на тому, щоби шкільна освіта стала вільною від шаблонів і допускала різні програми навчання.

У своїй праці «Основи нової педагогіки» (1913 р.) учений зазначав: «Нова педагогіка, призначаючи в основі людської природи прагнення до прогресивного розвитку, потребує самого дбайливого відношення до природних схильностей і прагнень дитини. Якою би малою не була дитина, це – дорогоцінне людське життя з прагненнями до прогресивного розвитку, і наш обов'язок задовольнити це і сприяти розвитку всього того, що є в цих прагненнях людського й нормального. Крім того, ми повинні пристосуватися до індивідуальних прагнень дітей, ураховувати їх інтереси, здібності, схильності та розвивати їх у моменти прояву» [2].

У розвивальній педагогіці В. Вахтерова ідеалом передбачалася внутрішня мотивація учня. Педагог сподівався, що нова педагогіка не буде потребувати ні екзаменів, ні дипломів, ні нагород, ні покарань та зовнішніх штучних стимулів: вона буде активізовувати лише внутрішні стимули, природні потреби до розвитку й базуватися лише на них.

На формування наукового світогляду В. Вахтерова вплинула педагогічна спадщина Я. Коменського, Ж.-Ж. Руссо, Й. Песталоцці, А. Дистервега, М. Пирогова, К. Ушинського, яка сприяла теоретичному обґрунтуванню його розвивальної педагогіки. Науковець вважав, що ідея педагогіки розвитку є цінним здобутком XIX ст., тому що базується на принципах визнання унікальності дитини, збереження й дотримання її права людини на пізнання самої себе і признання своєї індивідуальності [6].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. З'ясовано, що педагоги кінця XIX – початку XX ст. своїми науковими працями заклали фундаментальні теоретичні основи розвитку ідей педагогічної майстерності; науково обґрунтували шляхи вдосконалення професійної підготовки вчителя; трактуючи професійну майстерність як педагогічне явище, піднесене до рівня мистецтва та науки. Педагогічна майстерність визначалася як індивідуальна творчість, заснована на знанні закономірностей і механізмів педагогічного процесу, що дозволяє самостійно аналізувати педагогічні явища, знаходити в теорії та практиці навчання нові педагогічні ідеї, висновки, принципи. Головною ознакою педагогічної майстерності педагоги вважали педагогічну культуру та гуманістичну спрямованість учителя. Учені визначили низку критеріїв оцінювання педагогічної майстерності: умінні вчителя володіти педагогічною технікою, що необхідна для ефективного застосування системи методів педагогічного впливу; знання вчителем суміжних із педагогікою наук (психологія, фізіологія, антропологія, етика та ін.), що допомагають учителю розвивати у вихованців увагу, пам'ять, мислення, уяву, волю тощо.

Педагоги-новатори, учені виокремили риси педагога-майстра: щира любов до дітей, стійкість уваги, терплячість, наполегливість, старанна праця, любов до справи, дар слова, педагогічний такт, професійне постійне самовдосконалення, прагнення до пошуку досконалих методів роботи. Важливою передумовою досягнення педагогічної майстерності вважали педагогічні здібності та педагогічне покликання людини. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів розглянутої проблеми. Вважаємо, що предметом подальшого вивчення може бути аналіз педагогічної спадщини інших відомих педагогів дореволюційного періоду щодо проблеми розвитку ідей педагогічної майстерності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вахтеров, В. П. (1907). *Спорные вопросы образования*. Москва: Изд. Т-ва И. Д. Сытина (Vakhterov, V. P. (1907). *Controversial issues of education*. Moscow: Publishing house of I. D. Sytin's society).

2. Вахтеров, В. П. (1913). *Основы новой педагогики.* Москва: Изд. Т-ва И. Д. Сытина (Vakhterov, V. P. (1913). *Fundamentals of new pedagogy*. Moscow: Publishing house of I. D. Sytin's society).

3. Вахтеров, В. П. (1914). Свобода учительского творчества. *Народный учитель, 1,* 3–4 (Vakhterov, V. P. (1914). Freedom of teacher's creativity. *The People's Teacher, 1,* 3–4).

4. Вахтерова, Э. О. (1961). *В. П. Вахтеров, его жизнь и работа: [1853–1924]*. Москва: Издательство Академии педагогических наук РСФСР. (Vakhterova, E. O. (1961). *V. P. Vakhterov, his life and work: [1853–1924*. Moscow: Publishing House of the Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR).

5. Вентцель, К. Н. (1923). *Новые пути воспитания и образования детей* (2-е изд.). Москва: Земля и фабрика (Wentzel, K. N. (1923). *New ways of upbringing and education of children* (2-nd ed.). Moscow: Land and factory).

6. Кларин, В. М., & Джуринский, А. Н. (1988). *Педагогическое наследие: Коменский Я. А., Локк Дж., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г*. Москва: Педагогика (Klarin, V. M., & Dzhurinskii, A. N. (1988). *Pedagogical heritage: Comenius J. A., Lock J., Russo J.-J., Pestalozzi I. G*. Moscow: Pedagogy).

7. Леонтьева, Н. (1895). *Памяти учителя (воспоминания о В. Д. Сиповском)*. Москва: Женское образование (Leontieva, N. (1895). *In memory of the teacher (memories of V. D. Sipovskii)*. Moscow: Women's Education).

8. Семевский, М. И. (1888). *В. И. Водовозов: биографический очерк*. Санкт-Петербург: Типография Ф. С. Сущинского (Semevskii, M. I. (1888). *V. I. Vodovozov: biographical sketch.* St. Petersburg: Printing house of F. S. Sushchinskii).

9. Сиповский, В. Д. (1911). *Избранные педагогические сочинения*. Санкт-Петербург: Я. Башмаков и К (Sipovskii, V. D. (1911). *Selected pedagogical compositions*. St. Petersburg: J. Bashmakov and K).

10. Ушинський, К. Д. (1983). *Вибрані педагогічні твори.* (Т. 1–2). Київ: Радянська школа (Ushynskyi, K. D. (1983). *Selected pedagogical works*. (Vol. 1–2). Kiev: Soviet school).

РЕЗЮМЕ

Мильто Людмила. Научные основы педагогического мастерства в теории и практике образования России в конце XIX – начале XX ст.

В статье представлены результаты историко-педагогического анализа творческого наследия прогрессивных педагогов, ученых, соратников и последователей педагогического учения К. Ушинского, которые заложили научные

основы развития идей педагогического мастерства и внесли существенный вклад в обновление профессиональной подготовки учителя. Выявлено, что ученые связывали педагогическое мастерство со знаниями учителем смежных с педагогикою наук (психологии, физиологии, антропологии, этики и др.). Для получения объективных данных по проблеме исследования использовался комплекс взаимосвязанных методов исследования: общенаучных (историко-педагогический анализ, синтез, обобщение, сравнение), которые стали основою изучения процессуально-содержательных аспектов развития идей педагогического мастерства учителя в теории и практике образования России в исследуемый период.

Ключевые слова: *ученые-педагоги, методическая подготовка, педагогическое мастерство, педагогическое искусство, педагогическое творчество, педагогическая техника, педагогические умения, педагогический такт.*

SUMMARY

Milto Liudmyla. Scientific fundamentals of pedagogical mastery in the theory and practice of Russian education at the end of the XIX and early XX centuries.

The article presents the results of historical-pedagogical analysis of the creative heritage of progressive educators, associates and followers of K. Ushinsky, who laid the scientific foundations of pedagogical mastery and made a significant contribution to updating the teacher's professional training.

In order to obtain objective data on the selected problem of research, a set of interrelated methods was used: general scientific (historical-pedagogical analysis, synthesis, generalization, comparison), which became the basis for the study of procedural-content aspects of the development of ideas of teacher's pedagogical mastery in the theory and practice of education in the investigated period.

It was found out that the teachers of the late XIX and early XX centuries. with their scientific works laid the fundamental theoretical foundations of the development of ideas of pedagogical mastery; scientifically substantiated the ways of improving the teacher's professional training; interpreting professional skills as a pedagogical phenomenon, elevated to the level of art and science. Pedagogical mastery was defined as individual creativity, based on knowledge of patterns and mechanisms of pedagogical process, which allows analyzing independently pedagogical phenomena, to find new teaching ideas, conclusions, principles in the theory and practice of teaching. The main feature of pedagogical mastery the teachers considered pedagogical culture and humanistic orientation of the teacher. Scientists have identified a number of criteria for assessing pedagogical mastery: the ability of the teacher to have the pedagogical technique necessary for the effective use of the system of methods of pedagogical influence; knowledge of a teacher related to the pedagogy of sciences (psychology, physiology, anthropology, ethics, etc.), which help the teacher to develop attention, memory, imagination, will, and other qualities in their pupils.

Instructors, scientists distinguished the features of the teacher-master: the sincere love for children, the steadfastness of attention, patience, perseverance, diligent work, love for work, the gift of words, pedagogical tact, constant professional self-improvement, the desire to find the perfect methods of work. An important prerequisite for the achievement of pedagogical mastery was the pedagogical abilities and pedagogical vocation of man.

Key words: *scientist-pedagogues, methodological preparation, pedagogical mastery, pedagogical art, pedagogical creativity, pedagogical technique, pedagogical skills, pedagogical tact.*

УДК 377:78.03/.071.5(477)

Анна Озимовська
Хмельницька
гуманітарно-педагогічна академія
ORCID ID 0000-0003-2744-8203
DOI 10.24139/2312-5993/2017.08/299-309

ЄВРОПЕЙСЬКА ШКОЛА В МУЗИЧНІЙ ОСВІТІ УКРАЇНИ

У статі розглянуто стан музичної освіти на Поділлі у XIX столітті. Проаналізовано європейську музичну школу та її вплив на становлення професійної музичної педагогіки на Поділлі, а також виникнення першої музичної школи в Кам`янці-Подільському в першій половині XX століття. Основним завданням є дослідити педагогічну діяльність музиканта-педагога Тадеуша Ганицького в різні етапи життя методами аналізу, синтезу, узагальнення, класифікації і систематизації теоретичних даних. Вивченням цієї проблематики займалися науковці: В. Іванов, М. Ярова, О. Пажимський, М. Печенюк. Не лише подільське музичне мистецтво базувалось на досвіді європейських країн, але й музичне мистецтво всієї України, і тому це питання потребує дослідження і на далі.

Ключові слова: *музична школа, Поділля, музикант-педагог, європейський досвід, музичне мистецтво, професійна музична освіта, педагогічна діяльність, Кам`янець-Подільський*.

Постановка проблеми. Стан музичної освіти на Поділлі в XIX столітті знаходився у важких умовах. Музичне мистецтво існувало на рівні домашнього музикування. Запрошували знаних музикантів-педагогів з Європи в дома місцевої знаті. Переважно все музичне мистецтво на Поділлі було сконцентроване в польських панських маєтках. Але з часом, культурне життя краю переходить на інший рівень свого існування. На початку XX століття Кам'янець-Подільський був відомий на Поділлі не тільки як економічний, але й культурний центр. Часто приїжджали гастролюючі музиканти, театральні трупи, відбувались аматорські виступи місцевих артистів, які багато в чому навчались у гастролюючих артистів. І тому, була необхідність започаткувати спеціалізований культурний навчальний заклад, у якому можна було отримувати необхідні знання з музичного мистецтва. З цим пов'язане ім'я відомого подільського композитора, педагога, скрипаля Тадеуша Ганицького, який був українцем польського походження та родом з Кам'янця- Подільського.

Аналіз актуальних досліджень. Вивченням професійної подільської музичної культури в контексті загальнонаціонального процесу займались у різні історичні періоди М. Печенюк, О. Гармель, Ф. Ернст, Д. Щербаківський, В. Іванов Л. Кияновська тощо. Ця тема привертала також увагу подільських краєзнавців і музикознавців, серед яких слід назвати А. Свидницького, Р. Римар, В. Святелика, В. Циганюка, Я. Кушку, О. Пажимських, М. Ярову, П. Слободянюка.

Мета статті: проаналізувати значення педагогічної діяльності Тадеуша Ганицького та розкрити вплив європейського досвіду композитора на становлення професійної музичної освіти на Поділлі.

Методи дослідження:

- емпіричні: спостереження, вимірювання, моделювання, прогнозування, перевірка прогнозу;

- теоретичні: аналіз, синтез, узагальнення, класифікація й систематизація теоретичних даних.

Виклад основного матеріалу. На початку ХХ століття виникає необхідність у становленні та розвиткові професійної музичної освіти в подільському краї. І тому, у 1903 р. Т. Ганицький, повернувшись із Європи, переїжджає до Кам`янця-Подільського. У цей час на Поділлі не існувало осередків освіти, у яких можна було б навчатися музичному мистецтву. Таким чином, Т. Ганицький вирішує створити такий навчальний заклад, який був би доступний для всіх верств населення. До Кам`янця було запрошено багато знаних та авторитетних педагогів-музикантів із різних країн. У ній навчалася велика кількість учнів із багатьох повітів Волині та Поділля. З часом школа набула статусу мистецького навчального закладу та виконувала філармонійні функції. У зв'язку з початком першої світової війни багато музикантів та викладачів залишило місто. І це не могло не позначитися на діяльності школи, вона почала занепадати. Як зазначає дослідник В. Іванов, Ганицький не зупинявся і продовжував прикладати чимало зусиль для вдосконалення форми професійної музичної освіти в Кам'янці. Так, у 1925 р. його призначили керуючим місцевої філії Всеукраїнського музичного товариства ім. М. Д. Леонтовича. А в 1928 р. була започаткована державна музична школа, а її директором призначений професор Т. Ганицький, вона взяла на себе функції колишнього навчального закладу Тадеуша Дионисовича. Водночас це вже школа нового типу, що стала початком професійної музичної освіти на Поділлі [6, с. 11]. Ця школа існує до цього часу і має ім'я її засновника Тадеуша Ганницького. Крім того, хочеться звернути увагу на те, що це не перший його педагогічний досвід.

Розглянемо декілька фактів з біографії Тадеуша Ганицького, який походив з польської поміщицької родини. Його рід належить до корінних жителів Поділля. Як указує дослідник, предки, очевидно, переїхали з Польщі на Поділля приблизно в XVI столітті. У той час навколишня територія заселялася не лише поляками, але й волинськими татарами. Його родина близько двох століть володіла великою територією навколишніх земель. Це свідчить про те, що Ганицькі належали до заможного, знатного, поважного роду. У 30–40 роках XIX століття Дионисію Ганицькому, батьку Тадеуша, належало село Чемериси Волоські. Це була людина високо освідчена, він володів багатьма мовами, любив музику, співав і грав на скрипці. У нього народилося троє синів: Тадеуш, Фелікс і Гнат. Усі хлопчики Ганицькі з

дитинства тягнулися до музики. Батьки намагалися дати своїм дітям професійну освіту не лише в навчальних закладах України, але й за її межами. У їхньому домі досить часто можна було почути звуки музики, їхня сім'я відрізнялася своєю неабиякою захопленістю музикою. Дуже часто звучала гра на інструментах та лунав їхній спів. У домашній бібліотеці можна було знайти нотні твори українських і польських композиторів, серед яких фортепіанні п'єси і пісні подолян А. Коціпінського, В. Заремби, В. Завадського [6, с. 7]. Як відомо, на той час, на Поділлі не існувало музичних шкіл і тому діти навчалися в домашніх умовах. Культ домашнього музикування був досить поширений, особливо в сільській місцевості. Можна припустити, що подільські композитори були в Ганицьких і брали участь у музичному вихованні братів.

Тадеуш Ганицький народився 22 липня 1844 році в с. Чемериси Волоські. З раннього дитинства він проявляв здібності до музики. Першим учителем музики був батько, який навчав маленького Тадеуша гри на фортепіано та співу. У 8-річному віці почав займатися грою на скрипці. Робить перші спроби обробок народних пісень. Пізніше він збирав подільський пісенний фольклор, робив обробки пісень для хору. У 13 років він їде навчатися до Одеської чоловічої гімназії, де він не полишає занять музикою. Годинами імпровізував на скрипці і найчастіше звертався до народних пісень. Свої скрипкові обробки часто співставляє з фортепіанними для знаходження звучної гармонічної фактури. Його мистецькі уподобання і творчі пошуки завжди знаходили підтримку зі сторони мами. Вона спрямовувала Тадеуша до навчання музики професійно у знаних педагогів-музикантів.

Згодом Тадеуш переїжджає з Одеси до Кам'янця, де переводиться до Кам'янець-Подільської чоловічої гімназії. У той час серед учнів ходило багато розмов про майбутні переміни в суспільному житті. Так, у 1861 р. за царським наказом київський поліцейський суд арештував учнівську молодь за спів «недозволеного польського гімну» в київському католицькому костелі. Ганицький починає активно займатися суспільною діяльністю. Спілкується з найбільш демократично налаштованими гімназистами, бере участь у загальних зборах. Громадська активність юного Тадеуша ставала все більш помітною, його політична позиція ніяк не відповідала позиції офіційного гімназійного керівництва і тому в 1863 р. його було відраховано та ще декількох співучасників.

І в цьому ж році за порадою кам'янецьких музикантів він їде до Відня. Вступає до музичної школи відомого австрійського скрипаля Якоба Донта. Донт закладав у Ганицького міцну основу західноєвропейської виконавської школи. За порадою свого вчителя переїжджає до Берліну і в 1872 р. вступає до місцевої Академії музики, ще називали «Королівська вища музична школа». Тут він навчався по класу скрипки у Й. Іоахіма, який відкрив перед

ним нові можливості вдосконалення виконавської майстерності. Одним із учнів Іоахіма був польський піаніст Артур Рубінштейн. Під час навчання в Берліні Ганицький серйозно займався вивченням іноземних мов, оволодівав англійською, французькою, удосконалював німецьку, польську, російську, українську, що допомогли у здобутті професійних знань із теоретичних дисциплін та з композиції. Серед викладачів по композиції були Фрідріх Кієль, а згодом Людвіг Буслер.

З 1877 році після закінчення Берлінської музичної академії Ганицький розпочинає свою виконавську діяльність і починає давати концерти по містам Німеччини в якості скрипаля. У результаті він здобуває неабияку славу талановитого виконавця й отримує запрошення в різноманітні театри країни. З 1882 р. музикант працює концертмейстером і солістом в Берлінському симфонічному оркестрі під керівництвом Беньяміна Більзе. Через деякий час Ганицький виступає диригентом і солістом свого оркестру, який співпрацював із відомим угорським скрипалем Абхазі, виступи яких відвідував весь Берлін.

Звертаючись до відповідних джерел, бачимо, що Т. Ганицький довгий час жив за кордоном, і з того моменту коли він переїжджає до Польщі, у 1896 р. з Берліну, починається новий етап його життя. Вирішує себе присвятити саме педагогічній справі, що з часом стане його основним життєвим кредо. Тому, виникає ідея започаткувати школу в Лодзі, саме вона послужила зразком для створення музичного педагогічного закладу на Україні. Очевидно, проживши довгий час у Берліні, композитор мав на меті передати набутий досвід наступному поколінню [5, с. 12].

15 вересня 1898 р. братами Ганицькими відбулося урочисте відкриття музичної школи в Лодзі, яку було названо у пресі «музичної консерваторії». Школа була організована братами на власний кошт, що отримали у спадок від батьків. Міністерством було затверджено статут, виділявся новий будинок, музичні інструменти були переважно з фабрики Новицького. Школа відзначалася міцною матеріальною основою, високопрофесійною та науковою базою, в основі покладено методично-теоретичні досягнення західноєвропейської та вітчизняної музичних шкіл. Підготовка фахівців за спеціальностями базувалася на досвіді кращих досягнень тогочасних європейських музичних закладів, що були добре відомі Ганицькому. Так, газета «Echo Myzycne» писала: «Відкрита в Лодзі музична школа Тадеуша і Гната Ганицьких, що є першою приватною школою не лише в провінції, а й у всьому краї. Казенний характер варшавського інституту давав йому якоюсь мірою привілей монополії. Та, у всякому разі, мотивували відмову відкрити таку школу у Варшаві. Завдяки ж енергії і самовідданості братів Ганицьких її відкриття в Лодзі – це здійснений факт, і кожен, хто дорожить музикою, буде вітати прагнення її засновників. Розвиток музичної культури в провінції – це праця творча, важка, але вдячна, і той, хто взявся за неї, надає великих послуг

мистецтву» [2]. Інша газета «Tygodnik Illustrowany» ще раз підкреслила професійні якості директора школи Т. Ганицького і зазначила, що «На її чолі стоїть досвідчений музикант, учений і педагог, який здобув собі славу не лише в Польщі, а й в інших країнах, де він завдяки своєму талантові займав високе місце в музичному світі» [8]. У самому Лодзі місцевий «Rozwoj» вітав нову школу і бажав: «Щоб цей заклад мистецтва розширювався, бо мав для цього всі підстави і популярність за кордоном» [7].

Великим авторитетом у галузі мистецтва послуговувалися не лише Тадеуш, але і його брат Гнат. Він був знавець «краківської» техніки струнної гри, соліст-віолончеліст, педагог, виконавець у струнних квартетах і оркестрах, послідовник свого викладача віолончеліста К. Давидова. Саме завдяки високому професіоналізму Ганицьких, їхньому авторитетові та творчому спрямуванню, їхня школа набула великої популярності і з успіхом розпочала свою діяльність.

Різні джерела вказують, що висока професійність і мистецька надійність лодзинської музичної школи здебільшого залежали від фахового рівня її викладацького складу. Саме цьому питанню Т. Ганицький, як директор, надавав великого значення. Він підбирав педагогічний склад і дуже серйозно ставився до цього питання. До викладацького складу лодзинської школи належали такі педагоги: Т. Ганицький – професор класу скрипки, керівник хорового класу; Г. Ганицький – викладач віолончелі, композиції; Руфін Бесядовський – професор класу фортепіано, який був запрошений із Варшавської консерваторії; Шуберт-Бернацька – викладач фортепіано на початкових курсах, теж запрошена з Варшави; Ватхель, Іваницька – викладачі фортепіано; Алоїз Дворак – викладач теорії музики; Ісаєвич – викладач теорії музики і естетики з міста Лодзі; Юзеф Шлезігер – викладач постановки вокального голосу, теж з Лодзі; Майдлер – викладач духових інструментів, з міста Лодзі; Маркуш – викладач флейти; Фелікс Гальнерн – викладач фортепіано на середніх курсах.

Питання викладацьких кадрів постійно контролювалося директором школи. У 1899 році було запрошено Тадеушом на погодинну роботу професора фортепіано у вищому класу Рудольфа Штробля, який почав свою роботу відбором з середніх класів найкращих піаністів. Цього ж року було відкрито новий клас гри на органі і на посаду керівника було запрошено відомого варшавського композитора й музиканта Антонцена Грудзинського, який був випускником Варшавської консерваторії класу професора Михайлівського і швидко набув визнання як органіст і композитор.

Як зазначає В. Іванов у своїй книзі, Т. Ганицький намагався надати своїй школі не лише спеціалізованого музичного, а й загально естетичного статусу, для чого шукав можливості мистецького розширення виховання майбутніх солістів і педагогів. Тому в 1899 р. було відкрито драматичний клас. Його керівником став майстер сценічного мистецтва і драматичний

актор лодзинець Мар'ян Вінклер, про якого в місцевій пресі писали, що він належав до визнаних артистів, добре знав драматургію та театральну сцену, вміло впливав на публіку, мав педагогічний талант. З його появою значно пожвавилася діяльність школи, але велика завантаженість театральними виступами змусила Вінклера через рік залишити заклад. Замість нього на цю посаду було прийнято Яна Луба [6, с. 13].

Залучення до школи високопрофесійних майстрів позитивно впливало на її діяльність, про що писала газета «Echo Myzycne», відзначаючи успішний розвиток закладу та зміцнення його педагогічних позицій. У 1900 р. школі пропонували свої послуги багато музичних фахівців. З них, зокрема, Марія Цеханович (Сальвіні), викладач вокалу, яка до цього співала в театрах Флоренції, Венеції та інших італійських містах, згодом виступала з концертами в Одесі і Москві. Ще одна вокалістка Антоніна Косаківська, яка здобула вищу освіту в Паризькій консерваторії у професора Гархії, була солісткою чеської опери в Празі. З Варшавської консерваторії прибув Вацлав Гудзинський, лауреат, викладав в одній із петербурзьких шкіл на посаді професора. Один із лодзинських меценатів Грохман виділив спеціальний стипендіальний фонд для трьох кращих учнів, а місцева прихильниця подарувала шкільній бібліотеці значну кількість нотної літератури.

В. Іванов пише, що «Кількість учнів у рік створення школи була 50. Серед них переважали діти, але й були дорослі, окремі з яких вчилися у вечірній час, бо вдень працювали. Необмеженість віку відкривала можливості всім талановитим особам, які бажали розвинути свої музичні здібності й оволодіти музичною професією. Учні здобували знання у кваліфікованих педагогів і завжди були готові виступати з концертами перед слухачами. Така можливість надавалась усім, особливо в концертних звітах школи» [6, с. 13]. Місцева газета «Kurjer Lodzki» писала: «У великій потребі відкриття музичної школи ми переконалися на концерті учнів Ганицьких. На ньому зібралася численна публіка» [1, с. 3]. А «Лодзинський листок» відзначав: «Для змученого в погоні за наживою лодзянина нещодавно відкриті концертні вечори в музичній школі братів Ганицьких є ніби світлою зіркою серед хаосу нашого життя. Відчуваєш, що відпочиваєш душею в середовищі талантів, відкритих і піднесених, ніби за помахом руки Ганицьких. А нещодавно здавалося, що ми всі і наші діти – і не люди, а шматки фланелі, бумазеї, начинені протестами, банкротствами, векселями і процентами… З'явилися брати Ганицькі й відкрили в нас блискавки божественного вогню» [1, с. 17].

Концертні виступи були підсумком серйозної практичної роботи в музичних класах і проводилися, як правило, на педагогічних радах, після попередніх обговорень досягнутих знань. У виступах виявлялися таланти молодих музикантів, ті, хто володів високою майстерністю. Таких учнів із

роками ставало все більше. Так, у 1902 р. на звітному концерті школи виступив 61 учень. Це був високий показник не лише рівня підготовки учнів, а й впливу на естетичні смаки місцевого населення. У виступах виявлялися таланти молодих музикантів, які зі всією серйозністю ставилися до справи й готували себе, як писали в газетах, до майбутньої роботи в театрах та філармоніях Варшави, Львова та ін. міст. І для цього школа Ганицьких не шкодувала коштів, хоча її власні доходи були скромними. За таке ставлення до служіння мистецтву школу любили майже всі лодзяни, вона дійсно віддігравала величезну роль у розвиткові артистичного життя міста.

Організатором і виконавцем перших шкільних концертів був Т. Ганицький. Він розробляв програми виступів, намагався збагатити їх різноманітним за змістом і жанрами репертуаром, що забезпечувало зацікавленість слухача класичними популярними творами в інтерпретації учнів і педагогів школи. Т. Ганицький уміло складав музичний сценарій, і виступи мали успіх. Кореспондент «Echo Myzycne» Владислав Богуславський відзначав, що такі концерти заслуговують прихильного ставлення, а перспективи естетичного виховання є своєчасною ініціативою. У газеті «Rozwoj» писалося, що Т. Ганицький – відомий композитор і скрипаль-віртуоз, який і надалі підтримуватиме школу на високому рівні [7].

Перший звітний концерт школи відбувся через 3 місяці після її відкриття. На ньому Т. Ганицький виступив зі створеним ним хором і струнним оркестром. У їхньому виконані прозвучали «Кримські сонети» Міцкевича. Серед інших творів відзначилися квартет Й. Гайдна у виконанні Яновського (керівник), клясти Білецького і Пасхальського, пісні Монюшка і Шопена (виконувала Юзефа Шлесінгер), ноктюрн Шопена (виконувала Янківська – учениця професора Михайловського) та ін. Для того, щоб уявити рівень виконавської майстерності викладацько-учнівського складу школи, розглянемо програму концертів. Вокально-хорові твори: Росінні «La charite» – жіночий хор і соло Тауберт; Кособудський «Сільський музикант» – Медлинська; Бордезе «Циганка» – дует у складі Петерзильге і Бучацької; Монашко «Весна» – Петерзильге; Юнг ест «Пряля» – Бучацька і квартет мішаних голосів. Фортепіанні твори: Воленгаупт «Полонез» – Лагановська; Сейес «Сонатина» – Пельтц; Рутковський «Етюд» – Пельт. Скрипкові твори: Бем «Andante, Reverie і Serenada» – Д. Натанблют; Данкль «Дует» – Брюлов і Лайнер (флейта); Поппа «Серенада» – Соломонович. Ансамбль: Й. Гайдн «Тріо» для фортепіано, скрипки і віолончелі – Бучацька, А. Андржевська, Густав Гусак.

У 1899 р. число концертів зросло, значно збагатилася програма виступів за творами Й. Гайдна, В. Моцарта, Гольтермана, Г. Генделя, Ф. Шуберта, Монашко. Концертні заходи, як правило, відбувалися в самій школі, а слухачами були всі, хто любив музику. Відразу ж улюбленими колективами лодзинців стали шкільний хор, який складав 40 осіб і невеликий струнний оркестр. «Лодзинський дзвінок» пише: «Не вірилось власним вухам, що таке

дружнє, ритмічне, прекрасно відточене виконання переповнювалося класичним спокоєм чудового твору Лешгорна «Вечірня пісня» в супроводі невеличкого, але досить грамотного оркестру»[1]. Концерти проводились, як правило, ввечері у вихідні дні. Найкращими були учні класу фортепіано професора Штробля, скрипки Т. Ганицького, Бернацької. Газети відзначали успіх не тільки сольних, а й ансамблево-оркестрових виступів з творами Г. Генделя, Ф. Шуберта, В. Моцарта, Й. Гайдна, А. Монюшка. Показовим щодо професійності та мистецької якості був заключний концерт календарного 1899 р., проведений 17 грудня за великою програмою і значною кількістю виконавців. Рецензенти відзначили високу культуру виконання учнів і педагогів. Звучання, наприклад, інструментально-вокального тріо: фортепіано, скрипка і декламація, Г. Генделя a-moll, вразило слухачів технічною досконалістю, художнім викладом музичного змісту. Концерт ще раз продемонстрував мистецьку значимість школи для міста, особливо у зростанні його духовності й культури, що знаходило підтримку зі сторони відповідних місцевих урядових осіб і мало широке визнання серед лодзян. Безумовно, це надихало керівництво школи на подальше вдосконалення навчального процесу та професійної підготовки учнів. Наступним кроком було планування в січні 1900 р. великого музичного вечора за участю найздібніших учнів. Для цього школі було надано в місті 2 концертні зали – в «Лютні» та театрі «Вікторія».

У своїй праці В. Іванов зазначає, що «У січневому 1900 р. концерті слухачів вразив своєю майстерністю учень Т. Ганицького, юний скрипаль Зігмунд Шварценштейн, хлопчик із бідної сім'ї, якого взяв до школи сам директор. Талант молодого виконавця відразу ж помітили. Здивував усіх складністю творів – етюди Паганіні, мазурка Вернявського, фантазія з опери Обера-Алядра «Німа з Петричі». Фахівці були зворушені його «технікою і чуттям стилю та ритму». Цей успіх З. Шварценштейна розділив і сам Т. Ганицький, який пізніше не одноразово влаштовував для свого вихованця платні концерти в Барі на Поділлі. Там талановитого виконавця приймали з почестями і справедливо оцінювали його майстерність [6, с. 14].

Декілька концертів відбулось і в лютому 1900 р., Т. Ганицький залучає до виступів і викладачів, демонструючи таким чином артистичні сили і смаки педагогічних кадрів. Завдяки цьому слухачі ознайомилисе з виконавським мистецтвом вокаліста Є. Таубера, піаніста В. Грудзинського, віолончелістки Юлії Барнобаум, читців Марії Вінклер та Зельверовича. Знов здивував своєю грою скрипковий оркестр, який показав високу культуру звучання, ансамблеву злагодженість, прекрасне відтворення художніх образів. Так, переповнена спокоєм прозвучала «Вечірня тиша» з опери Вагнера «Лоенгрін». Матеріали місцевої преси свідчать про досить ґрунтовну музичну підготовку учнівсько-педагогічних кадрів лодзинської музичної школи. Т. Ганицький бережливо й відповідально ставився до досягнень свого навчального закладу, усіляко намагався створювати відповідні умови для

подальшого зростання його майстерності та професійності. Передусім це стосувалося комплектування викладацького штату високопрофесійними спеціалістами. Судячи навіть з афіш та програм звітних концертів школи, видно, що багато викладачів мали звання професора. У концертах блискуче виступали і їхні вихованці. За приклад можуть бути й учні Ганицького, зокрема Шварценштейн, твори Паганіні, Венявського, Белль, твори Ліста. Їхні виступи були показовими для інших молодих виконавців. Заслуговують похвали й учні професора Штробля, серед них Зозуля, – концерт Es-dur Фільда, Кон – «Концертний етюд» Ліста [5].

Успіх школи, безумовно, базувався й на оптимальному розв'язанні технічних і методичних питань, бо останні значною мірою визначали шляхи майстерності й виконавського росту учнів. Тут для багатьох педагогів яскравим взірцем був Т. Ганицький. Його праця, щоденні вправи для скрипалів мала великий успіх у тогочасній педагогічній практиці, про що відзначали й місцеві кореспонденти, які постійно стежили за життям школи. Теоретико-методична праця Т. Ганицького привернула увагу не лише місцевих фахівців, а й інших видатних педагогів-музикантів, таких, як Іоахим, Гойландер, В. Мейє, Х. Мейє, П. Вільд, Гібаух, Томпсон, А. Кольцов. Зацікавленість роботою Т. Ганицького авторитетних фахівців пояснюється його професійним підходом до справи. Невипадково про це «Echo Myzycne» сказало, що його праця є наслідком багаторічного досвіду прекрасного педагога. «Він повністю відповідає своєму призначенню вихователя, дає цінні поради для подолання труднощів, з якими можуть стикнутися учні. Проте, не лише учень, а й досвідчений скрипаль знайде в цих вправах багато нового й корисного, і не має сумніву, що вони стануть зразком для кожного працьовитого скрипаля» [4]. У 1901 р. Т. Ганицький вирішує повернутися на Батьківщину в рідні місця. Про нього як про педагога, організатора музичного просвітництва і виконавця знають в Україні і Росії. Після Лодзі він вирушає до Петербургу, де живе і працює до 1902 р., а потім їде до Бару, де теж не мав наміру бути довго і планує переїхати на постійне місце проживання до Кам'янця-Подільського, саме тут починається новий і дуже значущий етап його життя.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, розглянувши дану проблематику, робимо висновок, що Т. Ганицький є засновником професійної музичної освіти на Поділлі. Базуючись на набутих знанням та власному досвіді, що отримав у країнах Європи, Німеччині, Польщі, він зумів їх використати на підняття та розвиток мистецької культури на Поділлі. Завдяки любові до рідного краю музикант-педагог невтомно працював для досягнення своєї мети. Детально розглянувши діяльність музичного навчального закладу Тадеуша Ганицького в Польщі бачимо, що завдяки педагогічному досвіду, набутому в Європі, він підняв музичну освіту на новий рівень свого існування.

Почався етап становлення професійного музичного мистецтва на Поділлі, що не могло не вплинути на музичну педагогіку всієї України. І тому це питання потребує дослідження й на далі.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Gonice Lodzki* (13.01.1900). *Gonitsa Lodzky* (13.01.1900).

2. Echo Myzycne, Teatralne i Artystyczne, (1896). *Tygodnik artystyczno-literacki poswiecony teatrowi, muzyce I literaturze nadobnej*. Warszawa.

3. Echo Myzycne, Teatralne i Artystyczne, (1899). *Tygodnik artystyczno-literacki poswiecony teatrowi, muzyce I literaturze nadobnej*. Warszawa.

4. Echo Myzycne, Teatralne i Artystyczne, (1902). *Tygodnik artystyczno-literacki poswiecony teatrowi, muzyce I literaturze nadobnej*. Warszawa.

5. Жовнер, Л. (1937). Життєвий та творчий шлях Ганицького. *Радянська музика, 3* (Zhovner, L. (1937). Vital and creative way of Ganitsky. *Soviet music, 3*).

6. Іванов, В. (2007). Тадеуш Ганицький. У Л. Г. Яропуд (Ред.), *Шлях до музичних висот,* (сс. 7–14). Вінниця: ВМГО «Розвиток» (Ivanov, V. (2007). Tadeusz Ganitskyi. In L. G. Yaropud (Ed.), *Way to the musical heights,* (pp. 7–14). Vinnytsia: VMGO “Development”).

7. Rozwoj (1899–19.09;2.12).

8. Tygodnik Ilustrowany. (1898). *Pismo obejmujace wazniejsze wypadki spolczenze, zycioray znakomitych ludzi, zabytki krajowe, 20*. Warszawa.

РЕЗЮМЕ

Озимовская Анна. Европейская школа в музыкальном образовании Украины.

В статье рассмотрено состояние музыкального образования на Подолье в XIX веке. Проанализирована деятельность европейской музыкальной школы и ее влияние на становление профессиональной музыкальной педагогики на Подолье, а также возникновение первой музыкальной школы в Каменце-Подольском в первой половине XX века. Главная задание заключалось в исследовании педагогической деятельности музыканта-педагога Тадеуша Ганицкого на разных этапах жизни методами анализа, синтеза, обобщения, классификации и систематизации теоретических данных. Изучением этой проблематики занимались такие ученые, как В. Иванов, М. Яровая, О. Пажимский, М. Печенюк. Не только подольское музыкальное искусство основывается на опыте европейских стран, но и музыкальное искусство всей Украины, и поэтому этот вопрос требует дальнейшего исследования.

Ключевые слова: *музыкальная школа, Подолье, музыкант-педагог, европейский опыт, музыкальное искусство, профессиональное музыкальное образование, педагогическая деятельность, Каменец-Подольский.*

SUMMARY

Ozimovska Anna. European school in music education of Ukraine.

The article examines the state of music education in Podillia region in the XIX century, since at that time it existed at the level of home music playing, well-known musicians-pedagogues from Europe to the local nobility’s houses were invited. Mostly music education in Podillia region was concentrated in the Polish landlord’s estates, but eventually the cultural life of the land passes to another level of its existence. At the beginning of the XX century Kamianets-Podilskyi was known in Podillia region not only as economic but also as cultural center, where touring musicians, music theaters came. There were performances of amateur artists, who were largely trained by touring musicians. Therefore, there was the need to establish specialized cultural education institution in which it was possible to obtain the necessary knowledge on music art. The European music school and its influence on the formation of professional music pedagogy in Podillia region have been analyzed. It is due to

the professional experience gained by the Podillia region musician-pedagogue Tadeusz Ganitskyi in Europe, the music school in Kamianets-Podilskyi was opened. The first pedagogical achievements in the city of Łódź in Poland, prompted the musician to open the same institution on his native land. That is why in the first half of the XX century in Kamianets-Podilskyi there was the opening of the first music school, headed by Tadeusz Ganitskyi. The main task of the article is to study the pedagogical activity of the musician-pedagogue Tadeusz Ganitskyi in various periods of his life and work. In the article the research is carried out with the help of theoretical methods, such as the method of analysis, the method of synthesis, the method of generalization, as well as the classification and systematization of theoretical information on this subject. Special attention is paid to the achievements of the education institution in the city of Łódź. The following researchers studied this problem: M. Pecheniuk, A. Garmel, F. Ernst, D. Shcherbakovskyi, V. Ivanov, M. Yarova, O. Pazhymskyi, M. Pecheniuk, R. Hutsal. Having considered the activity of Tadeusz Ganitskyi's music school in Poland in detail, we conclude that thanks to the pedagogical experience gained in Europe, he raised music education to the new level of its existence. The period of formation of professional music art in Podillia region began, which influenced the music pedagogy of the whole Ukraine. That is why this issue requires further research.

Key words: *music school, Podillia region, musician-pedagogue, European experience, music art, professional music education, pedagogical activity, Kamianets-Podilskyi.*

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ХОРЕОГРАФІЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Єременко Ольга Консолідаційний підхід: особливості реалізації в хореографічно-педагогічній освіті 3
Лобова Ольга Педагогічні основи музично-хореографічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів 12
Ніколаї Галина, Медведєв Олександр Теоретико-методологічні орієнтири танцювально-терапевтичних розвідок: європейський контекст 23
Пушкар Лариса Підготовка бакалаврів початкової освіти до організації музично-рухової діяльності молодших школярів 36
Солощенко Вікторія Нормативно-правове забезпечення вищої хореографічної освіти в об'єднаній Німеччині 45

РОЗДІЛ ІІ. ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Бистрова Богдана Основні поняття дослідження та концептуальні засади професійної підготовки фахівців із кібербезпеки 58
Єременко Інна, Сбруєва Аліна Етапи розвитку європейського виміру забезпечення якості вищої освіти 70
Лещенко Петро Зарубіжний досвід використання комп'ютерних відеоігор у навчанні старшокласників 85
Русіна Неля Сучасні підходи до побудови навчальних програм підготовки фахівців напрямку землевпорядкування в університетах Республіки Польща 93
Попова Анастасія Зміст і форми організації підготовки соціальних працівників до роботи з мігрантами в університетах Швеції 102
Фурсенко Тетяна Освіта впродовж життя як складова професійного розвитку актуаріїв: стандарти МАА та досвід Канади 115

РОЗДІЛ ІІІ. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Бермудес Діана Запровадження спецкурсу «Основи хореографії» у процес фахової підготовки майбутніх учителів фізичної культури 126
Білик Валентина. Модернізація природничо-наукової підготовки майбутніх психологів у вищих навчальних закладах як науково-теоретична проблема 136
Кравцова Інна Підготовка та професійний розвиток учителя початкових класів на шляху до нової школи 148
Микитишин Аліна Роль і функції різних педагогічних підходів до організації процесу професійної іншомовної комунікативної підготовки майбутніх програмістів 157

Панченко Світліна Модель корпоративного навчання як інноваційна технологія післядипломної освіти педагогів 168
Томашевська Мирослава Використання інтерактивних методів навчання при підготовці майбутніх педагогів у вищому навчальному закладі 178
Улановська Анна Основні засади становлення національного студентського союзу як суб'єкта модернізації вітчизняної вищої освіти... 188
Чернякова Жанна Формування управлінської культури майбутніх педагогів у контексті організації самостійної роботи з педагогічних дисциплін..... 197
Чистякова Ірина Теорії дистрибутивного лідерства в міжуніверситетських мережах..... 214

РОЗДІЛ IV. ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ОСВІТИ ТА ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Балабан Ярослав, Іваній Володимир, Мороз Іван Використання smart-технологій в організації навчального середовища вивчення фізики 226
Генкал Світлана Структура біологічної компетентності учнів профільних класів..... 236
Гринько Вікторія Професійна компетентність учителя в сучасному інформаційному суспільстві..... 246
Дука Марія, Пероганич Марина Властивості методичного потенціалу автентичних відеоматеріалів для формування англомовної компетентності в діалогічному мовленні..... 259
Ємельянова Тетяна, Климова Ірина Темпоральні масштаби механізмів активізації когнітивного простору особистості 270
Лисенко Юлія Соціально-педагогічна профілактика насильства стосовно людей похилого віку в інформаційному суспільстві 279
Мільто Людмила Наукові основи педагогічної майстерності в теорії і практиці освіти Росії кінця XIX – початку XX ст..... 289
Озимовська Анна Європейська школа в музичній освіті України 299

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ПРОБЛЕМЫ ХОРЕОГРАФИЧЕСКИ-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Еременко Ольга Консолидационный подход: особенности реализации в хореографически-педагогическом образовании 3
Лобова Ольга Педагогические основы музыкально-хореографической подготовки будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений 12
Николаи Галина, Медведев Александр Теоретико-методологические ориентиры танцевально-терапевтических исследований: европейский контекст 23
Пушкарь Лариса Подготовка бакалавров начального образования к организации музыкально-двигательной деятельности младших школьников 36
Солощенко Виктория Нормативно-правовое обеспечение высшего хореографического образования в объединенной Германии 45

РАЗДЕЛ II. ПРОБЛЕМЫ СРАВНИТЕЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Быстрова Богдана Основные понятия исследования и концептуальные основы профессиональной подготовки специалистов по кибербезопасности 58
Еременко Инна, Сбруева Алина Етапы развития европейского измерения обеспечения качества высшего образования 70
Лещенко Петр Зарубежный опыт использования компьютерных видеоигр в обучении старшеклассников.. 85
Русина Неля Современные подходы к разработке учебных программ подготовки специалистов направления землеустройство в университетах Республики Польша..... 93
Попова Анастасія Содержание и формы организации подготовки социальных работников к работе с мигрантами в університетах Швеции**.** 102
Фурсенко Татьяна Образование на протяжении всей жизни как составляющая профессионального развития актуариев: стандарты МАА и опыт Канады 115

РАЗДЕЛ III. ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Бермудес Диана Введение спецкурса «Основы хореографии» в процесс профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры 126

Билык Валентина Модернизация естественно-научной подготовки будущих психологов в высших учебных заведениях как научно-теоретическая проблема 136
Кравцова Инна Подготовка и профессиональное развитие учителя начальных классов на пути к новой школе 148
Микитишин Алина Роль и функции различных педагогических подходов к организации процесса профессиональной иноязычной коммуникативной подготовки будущих программистов 157
Панченко Светлана Модель корпоративного обучения как инновационная технология последипломного образования педагогов .. 168
Томашевская Мирослава Использование интерактивных методов обучения при подготовке будущих педагогов в высшем учебном заведении 178
Улановская Анна Основные принципы развития национального студенческого союза как субъекта модернизации отечественного образования 188
Чернякова Жанна Формирование управленческой культуры будущих педагогов в контексте организации самостоятельной работы по педагогическим дисциплинам 197
Чистякова Ирина Теории дистрибутивного лидерства в межуниверситетских сетях 214

РАЗДЕЛ IV. ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ОБЩЕЙ ПЕДАГОГИКИ

Балабан Ярослав, Иваний Володимир, Мороз Иван Использование SMART-технологий в организации учебной среды изучения физики 226
Генкал Светлана Структура биологической компетентности учащихся профильных классов 236
Гринько Виктория Профессиональная компетентность учителя в современном информационном обществе 246
Дука Мария, Пероганич Марина Свойства методического потенциала аутентичных видеоматериалов для формирования компетентности в диалогической речи 259
Емельянова Татьяна, Климова Ирина Темпоральные масштабы механизмов активизации когнитивного пространства личности 270
Лысенко Юлия Социально-педагогическая профилактика насилия в отношении пожилых людей в информационном обществе 279
Мильто Людмила Научные основы педагогического мастерства в теории и практике образования России в конце XIX – начале XX ст. 289
Озимовская Анна Европейская школа в музыкальном образовании Украины 299

CONTENTS

SECTION I. THE PROBLEMS OF CHOREOGRAPHIC-PEDAGOGICAL EDUCATION

Yeremenko Olha Consolidation approach: peculiarities of implementation in the choreographic-pedagogical education 3

Lobova Olha Pedagogical foundations of musical-choreographic training of future teachers of pre-school education institutions 12

Nikolai Halyna, Medvedev Oleksandr Theoretical-methodological guidelines of dancing-therapeutic problems: European context 23

Pushkar Larysa Preparation of bachelors of primary education for the organization of musical-motor activity of junior schoolchildren 36

Soloshchenko Viktoriia Normative legal support for higher choreographic education in the united Germany 45

SECTION II. PROBLEMS OF COMPARATIVE EDUCATION

Bystrova Bogdana Basic concepts of research and conceptual bases for the cybersecurity specialists training.. 58

Yeremenko Inna, Sbruieva Alina Stages of development of the European dimension of quality assurance in higher education 70

Leshchenko Petro Foreign experience of using computer games in high school students' education 85

Rusina Nelia Modern approaches to the construction of educational programs for specialists in the field of land management in the universities of the Republic of Poland.. 93

Popova Anastasiia Contents and forms of organization of social workers' training to work with migrants in the universities of Sweden 102

Fursenko Tetiana Lifelong learning as an essential part of actuaries' professional development: the IAA standards and Canadian experience 115

SECTION III. PROBLEMS OF HIGHER EDUCATION

Bermudes Diana Introduction of the special course "The essentials of choreography" in the process of professional training of future physical education teachers. 126

Bilyk Valentyna Modernization of science preparation of the future psychologists in higher education institutions as a scientific and theoretical problem 136

Kravtsova Inna Training and professional development of the teacher of primary classes on the way to the new school 148

Mykytyshyn Alina Role and functions of different pedagogical approaches in the process of professional foreign language communicative training of the future software engineers 157

Panchenko Svitlana The corporate training model as
an innovative technology for teachers' postgraduate education 168
Tomashevska Myroslava The usage of interactive teaching
methods in the preparation of the future teachers
in the higher education institution 178
Ulanovska Anna Basic principles of the National students' union
development as a subject of higher education modernization..... 188
Chernyakova Zhanna Formation of the management culture of
future teachers in the context of the organization of independent
work on pedagogical disciplines 197
Chystiakova Iryna Theories of distributive leadership in
the interuniversity networks 214

SECTION IV. THE PROBLEMS OF HISTORY OF EDUCATION AND PEDAGOGIES

Balaban Yaroslav, Ivanii Volodymyr, Moroz Ivan The use of SMART
technologies in the organization of the learning environment for
studying physics 226
Genkal Svitlana The structure of biologocal competence of
the pupils of specialized classes 236
Hrynko Viktoriia Professional competence of the teacher in
the modern information society..... 246
Duka Mariia, Peroganich Maryna Particularities of the methodological
potential of authentic video materials
in developing dialogical competence 259
Emelianova Tetiana, Klymova Iryna Temporal scales of mechanisms of
activation of the cognitive space of the individual 270
Lysenko Yuliia Social and pedagogical prevention of violence against
the elderly in the information society 279
Milto Liudmyla Scientific fundamentals of pedagogical
mastery in the theory and practice of Russian education
at the end of the XIX and early XX centuries 289
Ozimovska Anna European school in music education of Ukraine..... 299

Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук. журнал / голов. ред. А. А. Сбруєва. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2017. – № 8 (72). – 316 с.

П 24

ISSN 2312-5993
ISSN 2414-9799 (Online)
DOI журнала 10.24139/2312-5993
DOI номера 10.24139/2312-5993/2017.08

Key title: Pedagogični nauki: teoriâ, istoriâ, innovacijni technologiï Abbreviated key title: Pedagog. nauki: teor. istor. innov. tehnol.

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
КВ № 15795 – 4267Р від 27.10.2009 р.

Комп'ютерне складання та верстання: *І. А. Чистякова*

Підписано до друку 27.11.2017.
Формат 60х84/16. Гарн. Calibri. Папір офсет. Друк ризогр.
Ум. друк. арк. 19,98. Ум. фарб.-відб. 19,98.
Обл. вид. арк. 20,78. Тираж 300 пр. Вид. № .

Виготовлювач:
ФОП Цьома С.П., 40002, м. Суми, вул. Роменська, 100.
Тел.: 066-293-34-29.

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи: