

ПРИЧОРНОМОРСЬКИЙ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЙ ІНСТИТУТ  
ЕКОНОМІКИ ТА ІННОВАЦІЙ

# ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

*Науковий журнал*

**Випуск 19**

**Том 3**



Видавничий дім  
«Гельветика»  
2019

**Редакційна колегія:**

**Благу́н Ната́лія Миха́йлівна** – доктор педагогічних наук, професор

**Пушка́рєва Тама́ра Олексі́ївна** – доктор педагогічних наук, професор

**Бочелюк Віталій Йосипович** – доктор психологічних наук, професор

**Невмержицька Олена Василівна** – доктор педагогічних наук, доцент

**Терешкінас Артурас** – доктор соціальних наук, професор (Каунас, Литва)

**Пагу́та Миросла́в Ві́кторович** – кандидат педагогічних наук, доцент

**Пермінова Владислава Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, доцент

**Кочарян Артур Борисович** – кандидат педагогічних наук, доцент

**Віталія Гражієне** – доктор педагогічних наук (Вільнюс, Литва)

Електронна сторінка видання – [www.innovpedagogy.od.ua](http://www.innovpedagogy.od.ua)

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Internet  
Вченою радою Причорноморського науково-дослідного інституту  
економіки та інновацій (протокол № 11 від 25.11.2019 року)

**Журнал включено до Переліку наукових фахових видань України з педагогічних наук  
відповідно до Наказу МОН України від 04.04.2018 № 326 (додаток 9)**

Науковий журнал «Інноваційна педагогіка» зареєстровано  
Міністерством юстиції України  
(Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації  
серія KB № 22897-12797P від 02.08.2017 року)

## ЗМІСТ

## РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

**Антонець Н.Б.**ДІЯЛЬНІСТЬ ПАНТЕЛЕЙМОНА КУЛІША В КОНТЕКСТІ  
ПРОСВІТНИЦЬКОГО РУХУ УКРАЇНСЬКОЇ ІНТЕЛІГЕНЦІЇ (СЕРЕДИНА ХІХ СТ.)..... 9**Афанасьєва Е.Ю.**

ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ-МУЗИКАНТІВ ДО КОНЦЕРТНИХ ВИСТУПІВ.....15

**Бадецький М.Й.**УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ  
УЧИТЕЛІВ НА ФАКУЛЬТЕТАХ НЕФІЗКУЛЬТУРНОГО ПРОФІЛЮ..... 18**Зайченко Н.І.**ІДЕЯ «ПРОСВІТНИЦЬКОГО РЕГЕНЕРАЦІОНІЗМУ»  
У КОНЦЕПТОСФЕРІ ІСПАНСЬКОЇ ПРЕСИ 1898 Р.....23**Кемінь Г.М.**НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ГЕРМАНА ЛІТЦА  
У ПРОЦЕСІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ «НОВИХ ШКІЛ» НІМЕЧЧИНИ  
НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ.....27**Коваленко О.В.**СТАНОВЛЕННЯ ТА ВДОСКОНАЛЕННЯ ЕКСКУРСІЙНОЇ МЕТОДИКИ  
ПРИ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ В РЕСПУБЛІКАХ МОЛДОВА, БІЛОРУСЬ ТА УКРАЇНА..... 31**Козіброда Л.В.**ТЕОРЕТИКО-ПОНЯТІЙНІ АСПЕКТИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ  
В СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ.....35**Мигович І.В.**ФОРМУВАННЯ ГЛОБАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
ЧЕРЕЗ АКАДЕМІЧНУ МОБІЛЬНІСТЬ ЯК ФОРМУ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ  
СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА ІНСТИТУЦІЙНОМУ РІВНІ.....39**Поліщук Н.В.**ФОРМУВАННЯ СВИТОГЛЯДНИХ ПОНЯТЬ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ  
В ЕПОХУ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ ТА КОСМІЗАЦІЇ..... 46**Приходькіна Н.О.**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІВ ДО МЕДІАОСВІТИ УЧНІВ  
У СПОЛУЧЕНИХ ШТАТАХ АМЕРИКИ: ПОГЛЯД АМЕРИКАНСЬКИХ УЧЕНИХ.....51**Цибулько О.С.**ВИМІРИ ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ:  
МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ ПІДХІД.....57**Чух Г.П.**УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОСТІ ВЧИТЕЛІВ  
ФІЛОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН ПІВДНЯ УКРАЇНИ У 1940–1958 РР..... 61

## РОЗДІЛ 2. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ (З ГАЛУЗЕЙ ЗНАНЬ)

**Борисов В.В., Лупінович С.М., Борисова С.В.**ОГЛЯД СТРАТЕГІЙ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ  
ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ «Я У СВІТІ»..... 65**Власова С.А.**

ТЕХНОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ХОРОВОГО АРАНЖУВАННЯ.....71

**Гончар Л.В.**РОЛЬ ПОЗААУДИТОРНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ФОРМУВАННІ  
ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ.....75

<b>Горобець В.П.</b> МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТА-ДИРИГЕНТА ДО РОБОТИ НАД МУЗИЧНИМ ТВОРОМ.....	79
<b>Грицак Н.Р.</b> МІЖКУЛЬТУРНА СКЛАДОВА ЧАСТИНА СТРУКТУРИ ЖАНРОВОЇ ГРАМОТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	83
<b>Заярна І.С.</b> МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ОРГАНІЗАЦІЇ Е-НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОГО АРГУМЕНТАТИВНОГО ПИСЬМА МАЙБУТНІХ ПРАВОНАВЦІВ.....	87
<b>Ільєнко О.О.</b> АНСАМБЛЬ «ЧЕРВОНА РУТА» В СИСТЕМІ УКРАЇНСЬКОЇ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ.....	92
<b>Іщенко М.В.</b> КОМПЛЕКСИ ВИСОКОІНТЕНСИВНИХ ВПРАВ У САМОСТІЙНИХ ЗАНЯТТЯХ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ.....	98
<b>Кіцера Н.І.</b> ІНТЕРАКТИВНІ ТА КРЕАТИВНІ МЕТОДИ ВИКЛАДАННЯ ОСНОВ МЕДИЧНОЇ ГЕНЕТИКИ СТУДЕНТАМ МЕДИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	102
<b>Логвиненко В.М., Грицанюк В.В.</b> ЕТНОКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ВИМОГ ДО ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ.....	106
<b>Могілевська В.М.</b> ЕФЕКТИВНІ НАВЧАЛЬНІ ПРАКТИКИ ДЛЯ ПЕДАГОГІВ ПОЗАШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ.....	110
<b>Орловецька Н.Ф., Данькевич О.С.</b> МЕТОДИКА ПРОВЕДЕННЯ ДІЛОВОЇ ГРИ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАРМАЦЕВТІВ.....	117
<b>Плющик Є.В., Новосадова С.А.</b> РОЗВИТОК ОРХЕСТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЯК МОДЕЛЬ НОВІТНІХ ЗАВДАНЬ У НАВЧАННІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	121
<b>Сінельніков І.Г., Сінельнікова В.В.</b> МЕТОДИКА ОПАНУВАННЯ ТРАДИЦІЙНОГО СПІВУ В ДИТЯЧОМУ ФОЛЬКЛОРНОМУ КОЛЕКТИВІ.....	125
<b>Смірнов С.В.</b> ІНТЕНСИФІКАЦІЯ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ОФІЦЕРІВ ЗАПАСУ В УМОВАХ НАСТАВНИЦТВА, НА ОСНОВІ ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ.....	130
<b>Степаненко В.І.</b> ЦІЛЕ-РЕЗУЛЬТАТИВНИЙ КОМПОНЕНТ СИСТЕМИ ПРОФІЛАКТИКИ ПОВЕДІНКОВИХ ДЕВІАЦІЙ ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	135
<b>Хворостіна Ю.В., Удовиченко О.М., Юрченко А.О.</b> ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ.....	141
<b>Чубрей О.С.</b> АПРОБАЦІЯ СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ГЕОГРАФІЇ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ.....	147

**РОЗДІЛ 3. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ**

<b>Власова І.В.</b> ЩОДО ПИТАННЯ ДЕРЖАВНОГО ФІНАНСУВАННЯ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ.....	<b>151</b>
<b>Денисова А.В.</b> МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ.....	<b>156</b>
<b>Кравченко О.І.</b> СТРАТЕГІЧНІ НАПРЯМИ З ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ УНІВЕРСИТЕТІВ УКРАЇНИ.....	<b>160</b>
<b>Паламарчук О.Ф.</b> РОЛЬ АКАДЕМІЧНОГО ПЕРСОНАЛУ В ЕФЕКТИВНОМУ ВРЯДУВАННІ УНІВЕРСИТЕТІВ ВЕЛИКОЇ БИТАНІЇ.....	<b>165</b>
<b>Припотень О.В.</b> ХАРАКТЕРИСТИКА ОСОБЛИВОСТЕЙ УПРАВЛІННЯ МІЖНАРОДНОЮ ПРОЄКТНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	<b>169</b>
<b>Циган Н.В.</b> ПРАКТИКА УПРАВЛІННЯ ПРОФЕСІЙНИМ РОЗВИТКОМ ПРАЦІВНИКІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ УКРАЇНИ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ.....	<b>174</b>
<b>Барна М.Ю., Медвідь Л.Г.</b> ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ОСВІТНЬОЇ ТРАЄКТОРІЇ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	<b>178</b>
НОВИЙ ВИД НАУКОВИХ ПОСЛУГ.....	<b>185</b>

## CONTENTS

## SECTION 1 . GENERAL PEDAGOGY AND HISTORY OF PEDAGOGY

<b>Antonets N.B.</b> THE ACTIVITIES OF PANTELEIMON KULISH IN THE CONTEXT OF THE EDUCATIONAL MOVEMENT OF THE UKRAINIAN INTELLIGENTSIA (MID-NINETEENTH CENTURY).....	9
<b>Afanasieva E.Yu.</b> PREPARING MUSIC STUDENTS FOR CONCERT PERFORMANCES.....	15
<b>Badetskyi M.Y.</b> MANAGING THE PROCESS OF PHYSICAL EDUCATION OF FUTURE TEACHERS AT FACULTIES OF NON-PHYSICAL TRAINING PROFILE.....	18
<b>Zaichenko N.I.</b> IDEA OF "EDUCATIONAL REGENERATION" N THE SPANISH PRESS CONTENT OF 1898.....	23
<b>Kemin H.M.</b> HERMANN LIETZ' SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL ACTIVITY IN THE PROCESS OF ORGANIZING EDUCATION AT "NEW SCHOOLS".....	27
<b>Kovalenko O.V.</b> FORMATION AND IMPROVEMENT OF EXCURSION TECHNIQUES AT THE TRAINING OF SPECIALISTS IN THE REPUBLIC OF MOLDOVA, BELARUS AND UKRAINE.....	31
<b>Kozibroda L.V.</b> THEORETICAL AND CONCEPTUAL ASPECTS OF INCLUSIVE EDUCATION IN MODERN PEDAGOGICAL RESEARCHES.....	35
<b>Myhovych I.V.</b> BUILDING OF GLOBAL COMPETENCY BY MEANS OF ACADEMIC MOBILITY AS A FORM OF HIGHER EDUCATION SYSTEM INTERNATIONALIZATION AT INSTITUTIONAL LEVEL.....	39
<b>Polishchuk N.V.</b> FORMATION OF WORLD OUTLOOK CONCEPTS IN HIGHER EDUCATION DURING THE EPOCH OF GLOBALIZATION AND COSMISATION.....	46
<b>Prykhodkina N.O.</b> PROFESSIONAL TRAINING OF TEACHERS FOR MEDIA EDUCATION OF STUDENTS IN THE USA: A VIEW OF AMERICAN SCIENTISTS.....	51
<b>Tsybulko O.S.</b> FORMATION OF PERSONALITY SPIRITUALITY: THE INTERDISCIPLINARY APPROACH.....	57
<b>Chukh H.P.</b> IMPROVEMENT OF THE TEACHERS'S PROFESSIONALITY OF THE PHILOLOGICAL DISCIPLINES OF THE SOUTHERN REGIONS OF UKRAINE IN 1940–1958.....	61

SECTION 2. THEORY AND METHODS OF TEACHING  
(BY DISCIPLINES)

<b>Borysov V.V., Lupinovych S.M., Borysova S.V.</b> OVERVIEW OF CRITICAL THINKING DEVELOPMENT STRATEGIES FOR PRIMARY SCHOOL PUPILS AT I AM IN THE WORLD.....	65
<b>Vlasova S.A.</b> TECHNOLOGICAL ASPECTS OF CHOIR ARRANGEMENT.....	71

<b>Honchar L.V.</b> THE ROLE OF EXTRA-CURRICULAR ACTIVITIES IN SHAPING THE PROFESSIONAL CULTURE OF FUTURE MANAGERS.....	<b>75</b>
<b>Horobets V.P.</b> METHODICAL PECULIARITIES OF PREPARING A STUDENT-CONDUCTOR FOR WORKING ABOUT A MUSICAL WORK.....	<b>79</b>
<b>Hrytsak N.R.</b> INTERCULTURAL COMPONENT OF GENERAL LITERACY STRUCTURE OF FUTURE TEACHERS OF WORLD LITERATURE.....	<b>83</b>
<b>Zaiarna I.S.</b> METHODOLOGICAL GUIDELINES FOR E-TEACHING ENGLISH REASONING WRITING TO PROSPECTIVE LEGAL PROFESSIONALS.....	<b>87</b>
<b>Iliencko O.O.</b> THE “CHERVONA RUTA” ENSEMBLE IN THE SYSTEM OF UKRAINIAN MUSICAL CULTURE.....	<b>92</b>
<b>Ishchenko M.V.</b> COMPLEXES OF HIGH-INTENSITY EXERCISES FOR STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY.....	<b>98</b>
<b>Kitsera N.I.</b> INTERACTIVE AND CREATIVE METHODS OF TEACHING THE BASICS OF MEDICAL GENETICS FOR MEDICAL SPECIALTIES STUDENTS.....	<b>102</b>
<b>Lohvynenko V.M., Hrytsaniuk V.V.</b> THE ETHNOCULTURAL COMPETENCE OF FUTURE SOCIAL WORKERS IN THE CONTEXT OF MODERN REQUIREMENTS FOR THE EDUCATIONAL PROCESS.....	<b>106</b>
<b>Mohilevska V.M.</b> EFFECTIVE EDUCATIONAL PRACTICES FOR TEACHERS OF OUT-OF-SCHOOL FACILITIES IN POSTGRADUATE EDUCATION.....	<b>110</b>
<b>Orlovetska N.F., Dankevych O.S.</b> METHODOLOGY FOR CONDUCTING A BUSINESS GAME IN TRAINING FUTURE PHARMACISTS.....	<b>117</b>
<b>Pliushchyk Ye.V., Novosadova S.A.</b> THE DEVELOPMENT OF ORCHESTRIC THINKING AS A MODEL OF THE NEWEST TASKS IN THE TEACHING OF FUTURE MUSIC ART TEACHERS.....	<b>121</b>
<b>Sinelnikov I.H., Sinelnikova V.V.</b> METHODS OF MAINTAINING TRADITIONAL SONG IN CHILDREN'S FOLKLORE COLLECTIVE.....	<b>125</b>
<b>Smirnov S.V.</b> INTENSIFICATION OF THE CONTENT OF THE TRAINING OF RESERVE OFFICERS UNDER MENTORING, BASED ON THE FORMATION OF LEADERSHIP COMPETENCE.....	<b>130</b>
<b>Stepanenko V.I.</b> THE GOAL-RESULT COMPONENT OF THE GIFTED PUPILS' DEVIANT BEHAVIOR PREVENTION SYSTEM IN GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS.....	<b>135</b>
<b>Khvorostina Yu.V., Udovychenko O.M., Yurchenko A.O.</b> FEATURES OF USING DIDACTIC GAMES IN MATHEMATICS.....	<b>141</b>
<b>Chubrei O.S.</b> APPROBATION OF STRUCTURAL-FUNCTIONAL MODEL OF PREPARATION OF A FUTURE GEOGRAPHY TEACHER FOR PROFESSIONAL ACTIVITY ON THE BASIS OF A COMPETENCE APPROACH.....	<b>147</b>

## SECTION 3. THEORY AND METHODOLOGY OF EDUCATIONAL MANAGEMENT

<b>Vlasova I.V.</b> ON THE ISSUE OF STATE FUNDING OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF UKRAINE.....	<b>151</b>
<b>Denysova A.V.</b> MONITORING THE QUALITY OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF SPECIALISTS IN THE FIELD OF VOCATIONAL EDUCATION.....	<b>156</b>
<b>Kravchenko O.I.</b> STRATEGIC DIRECTIONS FOR IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATION OF UNIVERSITIES OF UKRAINE.....	<b>160</b>
<b>Palamarchuk O.F.</b> THE ROLE OF ACADEMIC STAFF IN THE EFFECTIVE GOVERNANCE OF THE UNIVERSITIES OF GREAT BRITAIN.....	<b>165</b>
<b>Prypoten O.V.</b> CHARACTERISTICS OF MANAGEMENT FEATURES OF INTERNATIONAL PROJECT ACTIVITY IN GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS.....	<b>169</b>
<b>Tsyhan N.V.</b> PRACTICE OF MANAGEMENT OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF WORKERS OF SOCIAL SPHERE OF UKRAINE IN THE SYSTEM OF CONTINUOUS EDUCATION.....	<b>174</b>
<b>Barna M.Yu., Medvid L.H.</b> THE FORMATION OF INDIVIDUAL EDUCATIONAL TRAJECTORY OF STUDENTS IN THE CONDITIONS OF MODERNIZATION OF HIGHER EDUCATION.....	<b>178</b>
<b>A NEW TYPE OF SCIENTIFIC SERVICES .....</b>	<b>185</b>



## РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

### ДІЯЛЬНІСТЬ ПАНТЕЛЕЙМОНА КУЛІША В КОНТЕКСТІ ПРОСВІТНИЦЬКОГО РУХУ УКРАЇНСЬКОЇ ІНТЕЛІГЕНЦІЇ (СЕРЕДИНА ХІХ СТ.)

#### THE ACTIVITIES OF PANTELEIMON KULISH IN THE CONTEXT OF THE EDUCATIONAL MOVEMENT OF THE UKRAINIAN INTELLIGENTSIA (MID-NINETEENTH CENTURY)

Статтю присвячено 200-річчю з дня народження відомого українського письменника, історика, фольклориста, етнографа, літературного критика, мовознавця, перекладача, культурно-освітнього діяча Пантелеймона Куліша (1819–1897). Просліджується процес виникнення в Російській імперії на рубежі 50–60-х років ХІХ століття громадсько-педагогічного руху, частиною якого стала просвітницька діяльність національно свідомої української інтелігенції. Обґрунтовується важливість персоналії П. Куліша на тлі цієї громадської активності. Основна увага зосереджується на діяльності П. Куліша в контексті боротьби української інтелігенції за право народу здобувати освіту рідною мовою. Висвітлюється роль діяча як одного із зачинателів створення українських підручників для початкового навчання та видавця дешевих книжок із кращими творами тогочасних українських письменників для простого неосвіченого читача. Зазначається, що широкий просвітницький рух української інтелігенції викликав спротив імперської влади, який убачав у ньому сепаратистські тенденції. Це спричинило появу Валуєвського циркуляру (1863), що заборонив видання українською мовою навчальної літератури та книжок для початкового читання народу. Але всі ті форми конкретної практичної просвітницької діяльності, які виникли на рубежі 50–60-их рр. ХІХ ст. (у тому числі видання українських підручників і дешевих народопроевітніх брошур), більш чи менш активно (залежно від політичного барометру) використовувалися українською інтелігенцією аж до 1917 р.

У статті використано публікації сучасників П. Куліша, у яких дається оцінка його діяльності, і листування того періоду. Також важливими джерелами в процесі дослідження й поцінування просвітницької діяльності П. Куліша стали публікації Б. Грінченка, Д. Дорошенка, Є. Кирилюка, О. Маковея, В. Міяковського, які характеризують становлення та розвиток кулішезнавства на межі ХІХ та ХХ століть.

**Ключові слова:** Пантелеймон Куліш, кулішезнавство, просвітницька діяльність української інтелігенції, громадсько-педагогічний рух, підручники для початкового навчання, народопроевітні книжки.

The article is dedicated to the 200th anniversary of the birth of the famous Ukrainian writer, historian, folklorist, ethnographer, literary critic, linguist, translator, cultural and educational figure Panteleimon Kulish (1819–1897). The process of emergence in the Russian Empire at the turn of the 1850s and 1860s of the social and pedagogical movement, part of which became the educational activity of the nationally conscious Ukrainian intelligentsia, is traced. The importance of P. Kulish's staff against the background of this public activity is substantiated. The main focus is on Kulish's activities in the context of the Ukrainian intellectuals' struggle for the right of the people to receive education in their mother tongue. The role of the figure as one of the founders of the creation of Ukrainian textbooks for elementary education and the publisher of cheap books with the best works of the Ukrainian writers of that time for the ordinary uneducated reader is highlighted. It is noted that the broad educational movement of the Ukrainian intelligentsia provoked opposition from the imperial authorities, which saw in it separatist tendencies. This led to the emergence of the Valuyevsky Circular (1863), which forbade the publication in Ukrainian of educational literature and books for the initial reading of the people. But all those forms of specific practical educational activity that arose at the turn of the 1850s and 1860s. (including the publication of Ukrainian textbooks and cheap brochures for the education of the people) were used more or less actively (depending on the political barometer) by the Ukrainian intelligentsia until 1917.

The article uses the publications of P. Kulish's contemporaries, which give an assessment of his activity and correspondence of that period. The publications of B. Grinchenko, D. Doroshenko, E. Kyryliuk, O. Makoyev, V. Miyakovsky, which characterize the formation and development of Kulish Studies at the turn of the nineteenth and twentieth centuries, were also important sources in the process of research and appreciation of P. Kulish's educational activities.

**Key words:** Panteleimon Kulish, Kulish Studies, educational activity of the Ukrainian intelligentsia, social and pedagogical movement, textbooks for elementary education, books for the education of the people.

УДК 821.161.2.09Куліш:005.745(082)  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-19-3-1>

**Антонець Н.Б.,**

канд. пед. наук, старший науковий співробітник,

старший науковий співробітник відділу історії та філософії освіти Інституту педагогіки

Національної академії педагогічних наук України

#### Постановка проблеми в загальному вигляді.

Серед ювілярів цього року почесне місце посідає один із найпомітніших українських діячів ХІХ ст. Пантелеймон Олександрович Куліш (1819–1897). Багата бібліографія праць про життя й діяльність цієї непересічної особистості сама по собі

може слугувати цікавим предметом дослідження. Автори публікацій аналізують літературну та історичну спадщину діяча, зосереджуються на його фольклористичних та етнографічних здобутках, розглядають внесок у розвиток українського правопису й перекладацьку скарбницю, висвітлюють

філософські погляди, видавничу й редакторську діяльність, роль і місце в громадсько-політичному русі тощо.

Процес усвідомлення значення персоналії П. Куліша для українського культурологічного простору спричинило появу такої наукової дисципліни, як кулішезнавство. Згідно з визначенням в Енциклопедії сучасної України, кулішезнавство – це галузь гуманітаристики, передусім літературознавства, фольклористики, мовознавства та історичної науки, що досліджує життя і творчість діяча [1]. З огляду на неприйняття П. Кулішем «революційного екстремізму, що загрожував, на його думку, «другою Руїною» [2] та враховуючи те пріоритетне значення, яке в організації суспільного життя він натомість надавав поширенню знань серед нижчих верств населення, вважаємо правомірним унесення до складників кулішезнавства й історію освіти, без досліджень якої, на наш погляд, неможливо створити повний образ цієї особистості. Підтвердження такої позиції знаходимо в тому числі в листі П. Куліша від 14 жовтня 1889 р. до російського письменника, історика літератури Володимира Шенрока (1853–1910), де, зокрема, читаємо: «Для того, щоб радикальний погляд на речі приніс користь національній свободі, треба здійснитися багато чому, що виробляє суспільну думку, без якої всі наші прогресивні думки нездійснені. Ось чому я приховую мій радикалізм під абажуром... Не важко виступити різко з проповіддю громадянської свободи; але всяка різкість, не підтримана широкою суспільною думкою, віддалить передбачувану мету і посилить опозицію егоїстичної влади, якій ім'я леґіон. Навпаки, стримана енергія прогресу, спрямована до поширення в нижчих розумових сферах політичних і філософських знань, обеззброїть людей, що пробралися на висоти шляхом спорідненості й кумівства... Коли таким чином суспільство стане численно-освіченим, воно попросить у верховної власті того, що усвідомить необхідним, а в близькому чи далекому майбутньому і вимагатиме» [3, с. 297–298].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Показником важливості внеску П. Куліша в розвиток національної освіти стало введення з кінця 1990-х рр. персоналії діяча (який у радянський час трактувався як «український буржуазний націоналіст» [4]) у підручники з історії педагогіки для вищих освітніх закладів (автори Л. Артемова, І. Зайченко, творчий колектив О. Любар, М. Стельмахович, Д. Федоренко та ін.), у відповідні хрестоматії (зокрема «Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина XIX – XX ст.)» за редакцією О. Сухомлинської та «Історія української школи і педагогіки» за редакцією В. Кременя), у двотомник «Українська педагогіка в персоналіях» за редакцією О. Сухомлинської.

Пізніше предметом поглибленої уваги окремих дослідників стали педагогічні аспекти у творчій спадщині діяча (І. Денисюк, Н. Дічек, С. Ковпик), його освітньо-педагогічна діяльність (М. Євтух, О. Кучеренко, О. Міхно), роль у розвитку підручничотворення (Т. Гавриленко, А. Кирпач, Н. Кузьменко) й у становленні української педагогічної журналістики (І. Зайченко). Особистість П. Куліша як одного з домінантних постатей в українському культуротворчому (у тому числі просвітницькому) процесі XIX ст. висвітлюється в серії ґрунтовних публікацій Н. Побірченко та в дисертаційній роботі «Педагогічна та науково-просвітницька діяльність Пантелеймона Куліша (1819–1897)» О. Кравченко.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Під час аналізу сучасних досліджень звертає на себе увагу зосередженість їх авторів власне на самій постаті П. Куліша, що призводить, зокрема, до недостатнього висвітлення логічного зв'язку між його діяльністю в освітній сфері та загальним громадсько-педагогічним рухом у Російській імперії.

**Метою статті** є актуалізація фактів про просвітницьку діяльність П. Куліша в контексті боротьби української інтелігенції за право народу здобувати освіту рідною мовою.

**Виклад основного матеріалу.** Рубіж 50–60 рр. XIX ст. – особливий період в історії нашої країни, оскільки багато в чому став визначальним і для подальшого розвитку українського руху в Російській імперії, і для розроблення царатом стратегії непримиренної боротьби з його проявами. Смерть у 1855 р. Миколи I та сходження на престол Олександра II поклали початок нового етапу в історії держави – етапу вимушених реформ. Протиріччя між бурхливим розвитком промисловості й самодержавною формою правління з її середньовічними пережитками кріпосництва, зрештою, породжувало той конфлікт, котрий характеризується як назрівання революційної ситуації. Під тиском економічної необхідності Російська імперія потребувала негайної модернізації.

Одним із перших кроків нового імператора в напрямі пом'якшення напруження в суспільстві стало оголошення ним у березні 1856 р. наміру скасувати кріпосне право. Певна лібералізація життя в Росії активізувала діяльність демократичної частини суспільства, яка, крім іншого, починає виступати за впровадження загальної освіти, засуджувати становість школи, тілесні покарання, вимагати автономію вищої школи, уболівати за розвиток жіночої освіти тощо. Уперше в історії імперії педагогічні проблеми починають широко обговорюватися громадськістю, більш того, вони стають предметом громадських ініціатив. Так, на рубежі 50–60 рр. XIX ст. життя Росії збагачується на нове явище – громадсько-педагогічний рух.

Зміни в імперії стали поштовхом і для активізації національно свідомої інтелігенції в українських губерніях. Убачаючи свій обов'язок як у розвитку національної культури загалом, так і в поширенні освіти серед власного народу зокрема, тогочасна українська інтелігенція своєю діяльністю започатковує в новоствореному загальноросійському громадсько-педагогічному русі окремий просвітницький напрям, учасники якого однією з головних освітніх проблем в Україні правомірно вважали російськомовне навчання. У містах відбувається логічна заміна індивідуальної національної культуротворчої роботи на діяльність цілих об'єднань – громад. Такі напівлегальні громади на рубежі 50–60-х рр. з'являються в Києві, Полтаві, Чернігові, Харкові, Одесі, Петербурзі та інших містах [5]. Знаковою фігурою на тлі цієї громадської активності став Пантелеймон Куліш.

Відбувши покарання у зв'язку з підозрою щодо участі в Кирило-Мефодіївському братстві, П. Куліш оселився в Санкт-Петербурзі, де у 2-й половині 50–60 рр. став одним із найактивніших учасників та організаторів українського літературного процесу. Тут у 1857 р. він купує друкарню й засновує власне українське видавництво. У перший рік завдяки видавництву побачили світ «Народні оповідання» Марка Вовчка та найвидатніший прозовий твір П. Куліша – соціально-історичний роман «Чорна рада». Незважаючи на активну видавничу та літературну роботу (водночас діяч, зокрема, працював над такими фундаментальними дослідженнями, як «Записки о жизни Н.В. Гоголя» та другий том «Записок о Южной Руси»), Пантелеймон Олександрович у своїй типографії того ж 1857 р. друкує власний підручник, якому дає назву «Грамаатка». У передмові він писав: «Скільки ність у насъ по Вкраїні грамаатокъ и букваривъ, то всі вони не годяцца намъ для первої науки письменства, бо печатані не нашою мовою, а черезъ те всяка дитина довго нудитцца надъ книжкою, поки навчитцца иноязичніи слова розбірати, черезъ те надовго діти зъ дому для науки одлучаюцца, одъ роботи одвикають, псуюцца безъ отцевського й материнського догляду, ище жъ за довгу и трудну науку треба не мало й платити. Тимъ и письменство не дуже ширитцца въ насъ поміжъ людьми; а тимъ часомъ ледачі писарі и всякі нечестиві законники темного чоловіка морочять и тіснять, бо неписьменний чоловікъ – все одно, що темний на очи: куди поведе поводитирь, туди и йде – хоть би и въ яму. Треба учить дітей письменства такъ, щобъ, дурно часу не гаявши, швидко зрозуміла дитина науку читання, а до сѣго найперва помічь – щобъ грамаатка зложена була рідною Українською мовою. Навчившись читать по-своєму, усяке зрозуміе и Церковну, и Московську печать; тогда й нехай беретцца за які хотя книги. Отсе жъ напечатана така Грамаатка. Учачись читать, не буде

тутъ спотикатись дитина на слова иноязичніи; а витвердивши її добре, здобуде на весь вікъ собі користи» [6, с. 1–2]. Представляючи зміст свого підручника, автор зауважував: «Тут бо для першого читання підобрані наставительні піснословия про нашихъ предківъ и Божественніи псалми; тутъ напечатані споминки про давніи давна, що діялось на землі до приходу Христа на землю, – про Ёго святую Церковъ и про войну съ Татарами й Ляхами за віру православную и волю людськую. Тут же, для щоденної потреби, приложена й наука арифметика, котора показуе всяку лічбу грошамъ, хлібу и всякому ділу. Щобъ же ся книжка ще більше принесла людемъ користи, напечатані найнужнійші чоловікові молитви Церковною печаттю, котору вже всяке розбере, навчившись по-своєму читати» [6, с. 2–3].

Примірник щойно надрукованої «Грамаатки» П. Куліш надіслав Т. Шевченку, який у цей час по дорозі із заслання перебував у Нижньому Новгороді. Так у щоденнику поета 10 грудня 1957 р. з'являється запис: «Какъ прекрасно умно и благородно составленъ этотъ совершенно новыи букварь. Дай богъ чтобы онъ привился въ нашемъ бѣдномъ народѣ. Это первый свободный лучъ свѣта могущий проникнуть въ здавленную попами невольничью голову» [7, с. 130]. На сторінках підручника Тарас Григорович побачив і свій переспів трьох псалмів Давидових – «Боже милий, чи ти мене на вік забуваєш», «Суди, спаси мене Боже» та «Чи є що краще, лучче в світі».

Відомий український письменник, педагог, історик, громадсько-культурний діяч Борис Грінченко (1863–1910), який першим в Україні почав соціологічне вивчення читацьких інтересів серед простого народу, у дослідженні, присвяченому П. Кулішу (воно вийшло в 1899 р., тобто через 42 роки після оприлюднення підручника), зокрема, зауважував, що П. Куліш «издалъ малорусскую «Грамаатку» (азбуку) – немного трудную для дѣтей, но прекрасно составленную книгу для чтения крестьянъ: въ селахъ ее и до сихъ поръ читають съ жадностью» [8, с. 13].

Підручник П. Куліша став першим поштовхом для виникнення потужної хвилі створення нового покоління українських навчальних книг, до якої залучився низку визначних діячів. Так невдовзі побачили світ «Українська абетка» (1861) М. Гатцука, «Українська грамаатка» (1861) Дарягана, «Українська грамаатка» (1861) І. Деркача, «Арифметика або щотниця» (1863) та «Українські прописи» (1862) О. Кониського, «Арифметика або щотниця» (1862) Д. Мороза, «Азбука по методу Золотова для южнорусского края» (1861) О. Строніна, «Букварь южнорусский» (1861) Т. Шевченка, «Домашня наука» (Ч. I – 1860, Ч. II – 1861) К. Шейковського, «Грамаатка задля українського люду» (1862) Л. Яценка та ін.

Зауважимо, що сам П. Куліш через кілька років знову повернувся до «Граматики» й на початку 1861 р. видав її у значно зміненому варіанті, зокрема, додавши невелику історію України. Посилаючи 23 січня 1861 р. друге видання підручника своєму давньому знайомому колишньому помічнику попечителя Київського навчального округу, а на той час голові Київської археографічної комісії для розгляду давніх актів, активному русифікатору (який згодом сприяв виданню Валуєвського циркуляру 1863 р. та став ініціатором Емського указу 1876 р.) Михайлові Юзефовичу (1802–1889), Пантелеймон Олександрович писав у супровідному листі: «Чи не постараетесь розширити сю п'ятикопійчну книжку? Я пригадую собі ваші думки про простий нарід. Отже думаю, що «Граматка» вам сподобається, а і вашим властям нічого тут сердитися. Я відкриваю нашому народові широку будучину, але тільки на основі просвіти маси. Коли-ж так, то що в тім шкідливого для теперішнього порядку річей?» [9, с. 67].

Проте мало було допомогти нижчим станам суспільства здобути елементарну грамотність, треба було ще дати їм можливість розвиватися далі або принаймні створити умови для самостійного закріплення набутих знань. У цьому могли допомогти лише рідномовні доступні за ціною книжки, які постачали б народу поживу для інтелектуального вправлення. Першим, хто зробив практичні кроки для системного вирішення цієї проблеми, знову ж таки став П. Куліш. Протягом 1860–1862 рр. у серії «Сільська бібліотека» він (переважно у своїй типографії) випустив у світ 39 назв невеликих дешевих брошур із кращими творами тогочасних українських письменників. Це були оповідання І. Квітки-Основ'яненка («Підбрехач», «Купований розум»), Марка Вовчка («Чари», «Ледащиця»), Д. Мордовцева («Салдатка», «Дзвонар»), М. Номиса («Дід Мина і баба Миниха»), О. Стороженка («Закоханий чорт», «Голка»), самого П. Куліша («Орися», «Січові гості Чуприна і Чортоус»), його дружини Ганни Барвінок («Лихо не без добра», «Восени літо»), поетичні твори Т. Шевченка («Гамалія», «Наймичка», «Гайдамаки», «Перебендя») та ін. [10].

Ці брошурки (у народі їх прозвали «метеликами») розраховано на простого неосвіченого читача, який на той час фактично не мав іншого доступного за ціною та достойного за змістом україномовного літературного матеріалу. Віддаючи належне просвітницькому значенню видавничої діяльності П. Куліша, український літературознавець, історик-архівіст Володимир Міяковський (1888–1972) у статті, що вийшла в «Літературно-науковому віснику» з нагоди 100-річчя Пантелеймона Олександровича, зокрема, писав: «Славетні «метелики», що виходили з його друкарні, утворили для покоління шестидесятників можливість розповсюдження освіти, і з «метеликом»

в руках студенти, молодь українська взагалі, йшли до сільського люду, читали йому видатні твори письменників, навчали його рідній мові. Той просвітній рух, який прокинувся в середині XIX віку, і особливо ті форми, в які втілювався цей рух на Україні, вимагав інтенсивної видавничої діяльності» [11, с. 94].

Як свідчать історіографічні джерела (зокрема вже згадане дослідження Б. Грінченка, що фактично започаткувало кулішезнавство наприкінці XIX ст.), П. Куліш мав намір не обмежуватися виданням у форматі «метеликів» лише художніх творів. Серед його подальших планів був випуск серії науково-популярних книжок для народу, яка охоплювала б усю історію України [8, с. 14]. Так, у 1861 р. окремою брошурою вийшов нарис «Хмельницина», того ж року на сторінках журналу «Основа» побачив світ нарис «Виговщина». Проте повністю намір випустити серію не реалізувався почасти тому, що діяч брав активну різнобічну участь у виданні першого українського суспільно-політичного та науково-літературного щомісячного журналу «Основа», що виходив у Петербурзі протягом 1861–1862 рр. Наприкінці 1862 р. через матеріальні обставини П. Куліш був змушений продати свою друкарню.

Тим часом фактично першу в царській Росії спробу систематичного видання корисних дешевих українських книг для народу підтримали інші громадівці. Уважаючи, що П. Куліш деякою мірою забезпечив українського читача белетристикою, вони намагалися зосередитися на створенні науково-популярної та релігійної літератури. У 1862 р. члени полтавської громади звернулися до Петербурзького комітету грамотності з проханням порекомендувати найкращі російські популярні книжки з релігійних, громадських, моральних питань, а також із медицини, ветеринарії, сільського господарства й ремесел для перекладу їх українською мовою. Після бурхливих дебатів щодо взагалі доречності таких перекладів члени комітету хоча офіційно й не відмовили полтавцям, проте конкретної допомоги їм не надали [12, с. 83–84]. Тому члени різних громад роблять власні спроби написання відповідних книжок. Так, заходами харків'ян анонімно виходять книжечка природничого змісту «Про тепло» (1862) та брошура «Правдиве слово до селян та хуторян» (1862), у якій роз'яснювався зміст підписаного Олександром II «Загального положення про селян, звільнених з кріпацтва». Кияни видають «Байки Леоніда Глібова» (1863) та книжку про фізичні явища в природі «Дещо про світ Божий» (1863), а петербуржці – цілу низку проповідей протоієрея Подільської єпархії В. Гречулевича, «Оповідання з Святого писання» С. Опатовича (1863) і «Життя святих Божих» (1863) В. Гуглинського.

Як сприймали ці видання ті, для кого вони друкувалися, свідчить, зокрема, автор статті «Ежедневная школа въ Кіевѣ» у журналі «Вѣстникъ Юго-Западной и Западной Россіи» за 1862 р. О. Стоянов. Із жалем розповідаючи про закриття владою української безкоштовної школи при Київському університеті, автор статті зазначав, що учні із жадібністю перечитували всі видані рідною мовою брошури та майже позаучували їх на пам'ять. Особливо їм подобалися «Катерина» Т. Шевченка, «Дзвонар» Д. Мордовцева та «Про злодія в селі Гаківниці» П. Куліша [13, с. 206]. Зауважимо, що всі три згадані твори видано в серії книжок П. Куліша «Сільська бібліотека».

Широкий громадсько-педагогічний рух української інтелігенції не міг не викликати, врешті-решт, спротиву імперської влади. Український політичний діяч, історик, публіцист, літературознавець, бібліограф Дмитро Дорошенко (1882–1951) у книзі «Пантелеймон Куліш», яку видав 1923 р. перебуваючи в еміграції за кордоном, так описував події початку 1860-х рр.: «Ще як виходила «Основа», й коли Костомаров на її сторінках закликав громадянство складати гроші для видання українських книжок для народу, деякі московські газети почали писати, що українці думають одділитись од Росії, що діло тільки починається таким нібито невинними заходами, як книжки для народу; один московський журналіст писав, що утворення української літератури річ дуже небезпечна для Росії, бо «мужицька мова, ставши мовою літературною, розколе імперію по самій серцевині», що український літературний «сепаратизм» страшніший для Росії, ніж оружене польське повстання, яке саме тоді почалося. З другого боку, польські пани на Правобережжю репетували, що українські книжки сіють серед селян бунтарські думки, і що діло може дійти до нової «гайдамаччини». Перелякане начальство заборонило продавати на Правобережній Україні «Грамотку» Куліша» [14, с. 31–32].

Першого нищівного удару по українському просвітницькому руху завдано 10 червня 1862 р., коли під приводом боротьби з поширенням пропаганди соціалістичних ідей заборонено всі недільні школи та народні читальні. Це стало симптоматичним сигналом для місцевих адміністрацій, які вже давно з підозрою стежили за діяльністю громадівців. Значна частина активних українців у другій половині 1862 р. під тим чи іншим приводом зазнала репресій. Проте найбільш активні члени громад, незважаючи на складність ситуації, намагалися продовжувати просвітницьку діяльність – здебільшого в єдиній ще можливій формі видання дешевих книжок рідною мовою. На знищення цього єдиного джерела національної освіти й було спрямовано дію Валуєвського циркуляру (1863), який заборонив видання укра-

їнською мовою навчальної літератури та книжок для початкового читання народу, що трагічним чином вплинув на розвиток української культури. Але всі ті форми конкретної практичної просвітницької діяльності, які виникли на рубежі 50–60-их рр. XIX ст. (у тому числі видання українських підручників і дешевих народопросвітніх брошур), більш чи менш активно (залежно від політичного барометру) використовувалися українською інтелігенцією аж до 1917 р.

**Висновки.** У 1929 р. Бібліографічна комісія Всеукраїнської академії наук у серії «Українська бібліографія» видала «Бібліографію праць П.О. Куліша та писань про нього». У вступі укладач видання український радянський літературознавець Євген Кирилюк (1902–1989) зазначив: «Можна сперечатися про оцінку Кулішевої спадщини, можна по-різному зважувати її значення для сучасності, але не можна заперечувати одне – П. Куліш одна з центральних постатей у літературному й громадському житті України XIX століття... Бо хоч-би яке явище ми взяли, мало не скрізь доведеться зустрічатися з Кулішем, його працею, його поглядами» [15, с. 1–2]. До таких явищ належить й освіта, де ім'я діяча назавжди пов'язане із започаткуванням, по-перше, українського підручникомоворення, по-друге, систематичного видання дешевих народопросвітніх книжок. Як бачимо, важливими джерелами в процесі дослідження та поцінування просвітницької діяльності П. Куліша є, зокрема, публікації Б. Грінченка, Д. Дорошенка, Є. Кирилюка, О. Маковея, В. Міяковського, які поряд із роботами М. Чернявського, В. Шенрока та ін. характеризують становлення й розвиток кулішезнавства на межі XIX та XX століть.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Федорук О.О. Кулішезнавство. *Енциклопедія Сучасної України*. [http://esu.com.ua/search\\_articles.php?id=51403](http://esu.com.ua/search_articles.php?id=51403).
2. Жулинський М.Г., Нахлік Є.К. Куліш Пантелеймон Олександрович. *Українська Літературна Енциклопедія* : в 5 т. Київ, 1995. Т. 3. С. 95–98.
3. Кравченко О.О. Пантелеймон Куліш. Життя, віддане просвітництву: монографія. Умань, 2009. 342 с.
4. Куліш Пантелеймон. *Українська радянська енциклопедія*. Київ, 1981. Т. 6. С. 7.
5. Копиленко (Антонець) Н.Б. Формування просвітительського руху української інтелігенції на Наддніпрянщині (середина XIX ст.). *Освіта й виховання в Польщі й Україні (XIX–XX ст.)* : матеріали Міжнар. наук.-практичної конф. (20–22 трав. 1998 р., Ніжин). Ніжин, НДПУ, 1998. Ч. 1. С. 164–170.
6. Куліш П. Грамотка. Санкт-Петербург, 1857. 149 с.
7. Шевченко Т. Щоденні записки (журнал) / ред. і вступ. слово акад. С. Єфремова. Київ, 1927. 787 с.
8. Грінченко Б. П.А. Кулішъ: біографический очеркъ. Черниговъ, 1899. 43 с.

9. Маковей О. Панько Олелькович Куліш. Огляд його діяльності. Львів, 1900. 169 с.
10. Сільська бібліотека (зібрання «метеликів») / укладач О.О. Гоменюк. Умань, 2015. 388 с.
11. Міяковський В. З просвітньої діяльності П. А. Куліша. Літературно-науковий вісник. 1919. Кн. VII–IX (липень – вересень). С. 93–107.
12. Протопоповъ Д.Д. Исторія С.-Петербургскаго комитета грамотности, состоявшаго при Императорскомъ Вольномъ Экономическомъ Обществѣ (1861–1895 гг.). Санкт-Петербург, 1898. 370 с.
13. Стояновъ А. Ежедневная школа въ Кіевѣ. *Вѣстникъ Юго-Западной и Западной Россіи*. 1862. Т. III (сентябрь). С. 205–208.
14. Дорошенко Д. Пантелеймон Куліш. Київ ; Ляйпціг, 1923. 207 с.
15. Кирилюк Є. Бібліографія праць П.О. Куліша та писань про нього. Київ, 1929. 119 с.

## ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ-МУЗИКАНТІВ ДО КОНЦЕРТНИХ ВИСТУПІВ PREPARING MUSIC STUDENTS FOR CONCERT PERFORMANCES

У статті розглянуто психологічні аспекти публічного виступу в процесі навчання студентів-музикантів. Відзначено вітчизняні та зарубіжні дослідження останнього десятиріччя, присвячені проблематиці психології художньої творчості в різних видах мистецтва. Проаналізовано психологічний стан сценічного хвилювання студента-музиканта, залежність рівня хвилювання від типу нервової системи індивідуума, виявлення дії закону домінанти під час концертного виступу. Наведено найрезультативніші способи подолання сценічного хвилювання, що застосовуються в педагогічній практиці в процесі підготовки студентів-музикантів. Подано теоретичний аналіз проблем емоційної саморегуляції музично-виконавської діяльності студентів музичних спеціальностей. Розкрито актуальні передумови формування емоційної саморегуляції студентів-музикантів. Надано результати дослідження зміни рівня емоційної саморегуляції студентів-музикантів під час навчального процесу. Висвітлено питання емоцій людини як однієї з основних характеристик особистості завдяки здатності організовувати й мотивувати діяльність. Показано сценічне хвилювання як основу для розвитку емоційного інтелекту музиканта-виконавця. Висвітлено проблему невміння поставити сценічне хвилювання під контроль, відсутність навичок управління своєю емоційною сферою. Розкрито питання про приборкання сценічного хвилювання, питання формування емоційного інтелекту в студентів-музикантів і виховання навичок емоційної гігієни. Питання гармонійного виховання особистості загалом є її рівноважними складниками. Спробуємо розібратися в тонкоцях психологічної природи сценічного хвилювання і зробити практичні висновки стосовно способів і методів підготовки до сценічного виступу та концертної діяльності. У структурі емоційного напруження, що виникає в процесі концертної діяльності, розглянуто такі компоненти, як тривожність, страх, занепокоєння, невпевненість у собі.

**Ключові слова:** концертний виступ, сценічне хвилювання, студент-музикант, пси-

хологічно-педагогічні дослідження, емоційне напруження.

The psychological aspects of public speaking in the process of teaching music students are considered. National and foreign researches of the last decade, devoted to the problems of psychology of artistic creativity in different kinds of art, are noted. The psychological state of the stage excitement of the student-musician, the dependence of the level of excitement on the type of nervous system of the individual, the detection of the action of the dominant law during a concert performance are analyzed. The most effective ways of overcoming the stage excitement, which are used in pedagogical practice in the process of preparing students-musicians, are given. The article presents a theoretical analysis of the problems of emotional self-regulation of music and performance of students of musical specialties. Actual prerequisites for forming emotional self-regulation of music students are revealed. The results of the study of changes in the level of emotional self-regulation of students-musicians during the educational process are presented. The author deals with the issue of human emotions as one of the main characteristics of a person due to his ability to organize and motivate activities. Stage excitement is shown as a basis for the development of the emotional intelligence of the performer. The problem of inability to put stage excitement under control, lack of management skills of one's emotional sphere is highlighted. The problem of curbing the stage excitement, the issue of forming emotional intelligence in music students and the cultivation of emotional hygiene skills are discussed. Questions of harmonious education of the person as a whole are its equilibrium components. Let's try to understand the subtleties of the psychological nature of stage excitement and make practical conclusions regarding the methods and methods of preparation for stage performance and concert activity. In the structure of emotional stress arising in the course of concert activity, the author considers such components as anxiety, fear, anxiety, and self-doubt.

**Key words:** concert performance, stage excitement, student-musician, psychological-pedagogical research, emotional tension.

УДК 37.013.42

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-19-3-2>

**Афанасьєва Е.Ю.,**

провідний концертмейстер

Київського національного університету культури і мистецтва

**Постановка проблеми** в загальному вигляді. Ситуація публічного виступу може бути травмувальною для психіки дорослої людини. Відомо, що в результаті пережитого невдалого досвіду на сцені відомі музиканти та актори довгий час не могли побороти в собі страх сцени, серед них – П. Чайковський, К. Станіславський, П. Казальс та ін. Не є секретом, що внутрішні перепони, які виникли в результаті сильного негативного враження під час публічного виступу, стали причиною зміни професії для багатьох талановитих людей. Кожен музикант на певному етапі свого шляху зіштовхується з проблемою сценічного хвилювання. Володіючи спеціальними знаннями та навичками саморегу-

ляції, артист може повернути цю силу на користь виконанню, в цьому разі хвилювання переросте в натхнення. Актуальність теми пов'язана з потребою особистості в самоактуалізації та самоідентифікації, у розвитку особистісних якостей у професії музиканта.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Психолого-педагогічні аспекти підготовки учнів до концертних виступів висвітлюються в працях таких музикантів-педагогів: Л. Баренбойма, Л. Когана, Г. Нейгауза, С. Савшинського та ін., а також зарубіжних – К. Мартінсена, Г. Клікштайна, Дж. Горрі та ін. Особливо серйозна зацікавленість цієї темою виникла в галузі музичної психології.

Теоретичні концепції дослідження стану сценічного хвилювання розробляли Л. Бочкарьов, А. Готсдинер, В. Петрушин, Г. Ципін, І. Тарр, Х. Мюллер та ін. Про сценічне самопочуття й методи роботи над собою для його оптимізації писав видатний актор, режисер і педагог К. Станіславський. Проблематика виконавської діяльності в мистецькій сфері посідає чільне місце в наукових доробках учених різних галузей знань: психології, медицини, педагогіки, мистецтвознавства. Одним із визначених питань цієї проблематики є концертне виконавство, де традиційно превалює музична сфера. За останній період психологічні й педагогічні аспекти проблеми концертного виконавства музикантів (інструменталістів, вокалістів) зацікавлювали сучасних українських (В. Білоус, 2005; С. Гмиріна, 2017; І. Єргієв, 2016; Г. Зуб, 2012; Л. Лабінцева, 2010, 2014; Т. Сирятська, 2008 та ін.) і зарубіжних (О. Бєлан, 2006; Л. Бочкарьов, 2008; О. Ванськова, 2015; В. Григор'єв, 2006; В. Комаров, 2010; С. Корлякова, 2006, 2008, 2013; Ю. Литвиненко, 2010; Ю. Цагареллі, 2008; Г. Ципін, 2004, 2011 (РФ); Т. Фролова, 2013 (Білорусь); Д. Мергалієв, 2013 (Казахстан)) науковців.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Існування різних за своєю сутністю теоретичних концепцій і підходів до розуміння проблеми підготовки учнів до публічних виступів штовхає нас на пошук узагальненої теоретичної системи. З власного досвіду виступів на сцені та практики підготовки учнів до концертів нами й нашими колегами ми дійшли висновку, що публічний виступ у своїй основі є вольовим актом. Тоді корінь проблеми сценічного хвилювання варто шукати в мотиваційній сфері особистості. Модель освітньо-виховної роботи, на думку автора, має відповідати теорії формування вольової та мотиваційної сфер музиканта. Про необхідність подальших досліджень цих аспектів сценічного хвилювання неодноразово зауважували такі дослідники, як О. Кондаш, Г. Ципін, Ю. Литвиненко та ін.

**Мета статті.** Автор спробує, розглянувши взаємозв'язки між мотиваційною, вольовою сферами особистості й ситуацією стресу, визначити із цих позицій поняття «сценічне хвилювання». Щоб зрозуміти особливості підготовки студентів-музикантів до концертних виступів, розглянемо природу самого явища сценічного хвилювання.

**Виклад основного матеріалу.** Сценічне хвилювання – емоційне напруження, що є основою творчості музиканта на сцені. Сама по собі емоційне напруження – ні погано, ні добре. У роботі музиканта воно неминуча. Більш того, воно є запорукою успішної діяльності. Без нього неможливо прийти в стан емоційного тону, творчого піднесення, яке могло б заразити й залучити слухачів до переживання музичного твору. Емоційне збудження – найважливіша умова для успішного виступу музиканта.

Психологічно важливим спостереженням є той факт, що градус емоційного напруження є мірилом особистості виконавця на сцені.

У кожного музиканта-виконавця є власний оптимальний рівень емоційного збудження, який дає йому змогу найуспішніше реалізовувати творчий задум. Якщо збудження вище за цей рівень, настає дискоординація думок, слабшає воля, знижується здатність контролювати й аналізувати результати виконавського процесу, а в тих випадках, коли збудження не досягає оптимальних меж, виступ, як правило, минає безбарвно, нецікаво. Коли емоційне збудження музиканта досягає оптимального рівня, створюються передумови для виникнення особливого стану душі, особливого відчуття «окриленості» і творчого піднесення, всього того, що прийнято називати натхненням.

Отже, основну проблему становить не факт наявності сценічного хвилювання. Само по собі воно необхідне для того, щоб розгойдати, розкрити емоційну сферу; на цьому підґрунті досягти трансперсональних і пікових переживань.

Кажучи мовою сучасної психології, проблему становить невміння поставити сценічне хвилювання під контроль, відсутність навички управління своєю емоційною сферою.

По суті, питання про приборкання сценічного хвилювання – це насамперед питання формування емоційного інтелекту в школярів і виховання навичок емоційної гігієни. Питання гармонійного виховання особистості загалом є її рівноважними складниками. Це її когнітивні, емоційні та вольові процеси. Це питання формування й посилення свідомої частини психіки того, хто грає.

Як відомо, у фізіологічній нормі психічні процеси збудження та гальмування в корі головного мозку взаємно врівноважуються, але в разі патологічного хвилювання може превалювати той чи інший процес, частіше – збудження: тремор кінцівок, тремтіння голосу, прискорене виконання музичного темпу твору, зашвидке промовляння слів тощо. Якщо ж переважатиме процес гальмування, то під час співу виявлятимуться такі ознаки: загальна скутість, уповільнення музичного темпу, повільне вимовляння слів, іноді забування вербального тексту, зрідка можуть початися спазми горла, коли виконавець не буде спроможний промовити ані звука. Надзвичайно рідко гальмування переходить у стан позамежного, або захисного, гальмування, тоді може викликати несприйняття інших подразників, тобто ступор. Художнім прикладом такого патологічного хвилювання є епізод із кінофільму «Музична історія» (1940), де головну роль співака-початківця виконав усесвітньо відомий радянський тенор С. Лемешев.

Ефективними для вирішення порушеного в статті питання є, на думку автора, деякі положення, висловлені в дослідженні О. Юрченко



«Способи психологічної саморегуляції функціональних станів професіонала в процесі підготовки й реалізації публічного виступу». Так, учений відзначає, що до переважних способів управління своїм станом у групі акторів потрапили способи, пов'язані з використанням професійних навичок, специфічних для цього виду професійної праці. Отже, деякі з елементів, що ввійшли до програми навчання акторів, виконують не тільки свою безпосередню функцію вирішення професійних завдань, а й стають досить ефективним способом регуляції власного стану. Серед панівних способів регуляції ФС (функціонального стану) в групі музикантів також виокремлюються способи, пов'язані з професійними навичками, наприклад, прослуховування музики [9, с. 20]. Водночас психолог О. Юрченко підкреслює доволі показовий факт щодо характерної стратегії вибору засобів саморегуляції в обстежуваній групі. Цей вибір, на її думку, спрямований не на зниження рівня прояву більш виражених компонентів, що наявні у ФС, а на їх компенсацію за допомогою пошуку прийомів, які врівноважують. Тому роздратованіші люди вважають кращими способи, зорієнтовані на заспокоєння й концентрацію уваги, а люди з високим рівнем позитивних емоцій відшуковують способи, що дають змогу активізуватися через агресивну поведінку, яка створює «бойовий настрій» [9, с. 23].

Також у третьому розділі четвертої глави дослідження О. Юрченко розглядає можливості застосування методів психологічної саморегуляції на основі релаксаційних технік для вдосконалення системи способів регуляції функціональних станів на етапі підготовки до публічного виступу. Дослідниця визначає, що однократне застосування релаксаційних методик у формі сеансу нервово-м'язової релаксації позитивно впливає на поточний ФС як акторів, так і музикантів [9, с. 23]. Тому зазначені О. Юрченко різноманітні способи психологічної саморегуляції стану сценічного хвилювання під час публічного виступу акторів драматичного театру та музикантів-виконавців мають важливе практичне значення для виконавської концертної діяльності студента-музиканта й можуть успішно застосовуватися в педагогіці.

**Висновки.** Робота з підготовки студентів-музикантів до концертних виступів має вестися систематично на кожному уроці. Протягом навчання в навчальному закладі майбутні музиканти набувають першого досвіду участі в публічних заходах та отримують знання, що будуть необхідними для них на шляху до професійності. Вироблення

правильного ставлення, корисних звичок, розуміння єдності процесу підготовки та презентації музичних творів буде запорукою стабільності й успішності їхньої виконавської діяльності. Підготовка студентів-музикантів до концертних виступів має ґрунтуватися на загальних принципах теорії вольової регуляції поведінки в умовах стресових ситуацій, що включає три фази: мотиваційний стан, вольовий стан, післястресовий стан. Сценічне хвилювання – це психічний стан, що виникає під час спроби людини встановити контроль над слухацькою увагою. На переживання цього стану впливають психологічні та фізіологічні особливості організму людини, її мотиваційний стан, рівень володіння музичним матеріалом і навички вольової саморегуляції. Під час концертного виступу, з одного боку, демонструються набуті студентом уміння й музична художність виконання творів, з іншого – набувається досвід публічної музикально-артистичної діяльності. Отже, концертний виступ як складник підготовки студентів-музикантів є необхідним засобом для успішного напрацювання ними виконавських навичок і надає практичний досвід публічного виступу майбутнім фахівцям театральної царини, що значно розширює можливості професійної реалізації.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Коган Г. Работа пианиста. Москва : Классика, 2004. 203 с.
2. Кондаш О. Хвилювання – страх перед випробуванням / пер. зі словацької. Київ : Радянська школа, 1981. 169 с.
3. Корлякова С. Развитие психомоторного компонента музыкально-исполнительских способностей студентов : автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Москва, 2001.
4. Литвиненко Ю. Педагогические аспекты подготовки учащегося музыканта к публичному выступлению : дисс. ... канд. пед. наук. Москва, 2010. 159 с.
5. Мартинсен К. Методика индивидуального преподавания игры на фортепиано. Москва : Музыка, 1977. 128 с.
6. Нейгауз Г. Воспоминания. Письма. Материалы / сост. Е. Рихтер. Москва, 1992. 415 с.
7. Петрушин В. Музыкальная психология. Москва : Академический проект, 2006. 400 с.
8. Станиславский К. Моя жизнь в искусстве. Москва : АСТ, 2009. 624 с.
9. Юрченко О. Способы психологической саморегуляции функциональных состояний профессионала в процессе подготовки и реализации публичного выступления : дисс. ... канд. психол. наук. Москва, 2007. 177 с.

## УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НА ФАКУЛЬТЕТАХ НЕФІЗКУЛЬТУРНОГО ПРОФІЛЮ

## MANAGING THE PROCESS OF PHYSICAL EDUCATION OF FUTURE TEACHERS AT FACULTIES OF NON-PHYSICAL TRAINING PROFILE

Фізичне виховання особистості реалізується в різних ланках системи освіти і виховання. Проведення педагогічним вишем певної роботи з організації фізичного виховання майбутніх учителів-предметників на факультетах нефізкультурного профілю передбачає врахування багатьох факторів, які так чи інакше впливають на її кінцевий результат. У статті розглянуто структуру управління освітнього процесу фізичного виховання на факультетах нефізкультурного профілю, проведено аналіз управлінських функцій, простежено особливості планування та контролю фізичного виховання студентів у педагогічних ВНЗ.

З'ясовано, що наукове управління роботою з фізичного виховання студентів передбачає організацію, планування, прийняття рішень, контроль за виконанням, регулювання процесу, підведення підсумків. Це означає, що вищий навчальний заклад виконує особливу функцію, здійснення якої покладено на практично всі структурні підрозділи (ректор, проректор з виховної роботи, декани факультетів і їхні заступники з виховної роботи, голова спортклубу, студентська рада, викладачі кафедри фізичного виховання, куратори тощо).

Проаналізовано навчально-виховний процес педагогічних вишів щодо планування фізичного виховання студентів, що здійснюється на основі навчального плану, навчальної програми, плану-графіка навчального процесу, індивідуального робочого плану, розкладу занять, плану-конспекту занять і передбачає систему попередньо розроблених навчально-тренувальних блоків.

Управління процесом фізичного виховання студентів має тривірневий характер і здійснюється, відповідно, адміністрацією та в межах педагогічного і студентського колективів. Кожна ланка цієї цілісної системи управління спрямована на виконання завдань, пов'язаних зі зміцненням і збереженням здоров'я майбутніх фахівців, здатних до високопродуктивної праці після закінчення вишу й готових вести здоровий спосіб життя.

**Ключові слова:** студенти, фізичне виховання, управління, планування, організація, контроль, навчально-виховний процес.

Physical education of the individual is implemented in different parts of the education and training system. The carrying out of a pedagogical institution of a certain work on the organization of physical education of future teachers – subjects in the faculties of non-physical culture provides for consideration of many factors that in one way or another affect its end result. The article deals with the structure of management of educational process of physical education at faculties of non-physical training profile. The author has conducted the analysis of management functions and traced the peculiarities of planning and controlling physical education of students in pedagogical higher educational institutions.

It has been found out that scientific management of work on physical education of students involves organisation, planning, decision making, control over implementation, process regulation, summing up. This means that the higher educational institution performs a special function, the implementation of which is entrusted to practically all the structural units (the rector, the vice-rector of educational work, deans of faculties and their deputies in educational work, the chairman of the sports club, students board, teachers of the department of physical education, curators, etc.). The author has analysed educational process of pedagogical educational institutions of planning physical education of students, which is carried out on the basis of the curriculum, academic plan, schedule of the educational process, individual work plan, class schedule, lesson syllabus and provides a system of pre-designed training blocks.

Management of the process of physical education of students has a three-level character and is carried out respectively by the administration and within the pedagogical and students groups. Each unit of this integral management system is dedicated to fulfilling the tasks of strengthening and preserving the health of future professionals who are able to perform high-quality work after graduation and are ready to lead a healthy lifestyle.

**Key words:** student, physical education, management, planning, organisation, control, educational process.

УДК 371. 134

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-19-3-3>

**Бадецький М.Й.,**

аспірант кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти

Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

### Постановка проблеми в загальному вигляді.

Фізичне виховання особистості реалізується в різних ланках системи освіти і виховання. Вагоме значення фізичного виховання студентів вищих навчальних закладів пояснюється тим, що фізичне виховання підвищує загальну працездатність організму, яка сприяє оволодінню професійними знаннями в умовах постійного зростання обсягу інформації та пов'язаної із цим інтенсифікації навчального процесу; дає організму молодій людини оптимальне фізичне навантаження, яке підтримує й покращує розумову працездатність; озброює майбутніх педагогів (інших фахівців)

основами спеціальних знань (про фізичний розвиток, фізичні якості, фізичну підготовку, розумову та фізичну працездатність, відновлення функцій організму), організаційно-методичні вміння й навички для самостійних занять фізичною культурою і спортом тощо. Проведення педагогічним вишем певної роботи з організації фізичного виховання майбутніх учителів-предметників на факультетах нефізкультурного профілю передбачає врахування багатьох факторів, які так чи інакше впливають на її кінцевий результат. Потрібне об'єднання зусиль усіх структурних підрозділів університету, уміле використання всього наявного арсеналу

педагогічних прийомів і засобів. Успіх багато в чому залежить і від педагогічної майстерності викладача, від його знання індивідуальних і вікових особливостей студентської молоді і завдань.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Теоретично-методичні засади та педагогічні, організаційні основи фізичного виховання у вищих навчальних закладах репрезентовано широким колом наукових досліджень, серед яких праці В. Волкова, В. Вовка, Л. Пилипея, С. Козіброцького, Ю. Ядвіги, В. Базильчука, С. Королінської, А. Кухтія, Н. Турчиної та ін.

Детальне дослідження теоретико-методичних основ професійно-прикладної фізичної підготовки студентів вищих навчальних закладів здійснено в праці Л. Пилипея, де визначено причини неефективності її функціонування. Науковець визначив передумови та перспективи формування системи професійно-прикладної фізичної підготовки студентів за різними групами спеціальностей, серед яких назвав такі: удосконалення організаційної структури, яка передбачає взаємодію адміністрації ВНЗ, базових підприємств, викладачів, студентів; розроблення науково обґрунтованих підходів до формування мотивації до занять ППФП; удосконалення навчально-педагогічного процесу шляхом створення синергетичних педагогічних технологій; розроблення модельних нормативів психофізіологічної підготовленості за спеціальностями та навчальної програми ППФП [8, с. 31].

У дослідженні Ю. Ядвіги проведено докладний аналіз проблем фізичного виховання студентів вишів, виокремлено пріоритетні напрями досліджень, які стосуються організації і змісту навчального процесу, співвідношення, завдань професійно-прикладної фізичної підготовки й мотивації до фізичного вдосконалення молоді [13, с. 4–5]. У роботі С. Королінської [5] аналізуються шляхи вдосконалення організації фізичного виховання студентів вишів, в основу якої покладено розроблення концепції клубної форми організації занять.

Організаційні основи розвитку фізкультурно-спортивного руху в Україні впродовж ХХ століття висвітлено в дисертаційному дослідженні А. Кухтія. Ця робота важлива для нас з огляду на проблематику (періодизацію фізкультурно-спортивного руху у ХХ столітті; розгляд сучасних наукових положень теорій фізичної культури щодо основ фізкультурно-спортивного руху та визначення ролі й місця державних і громадських організацій у сфері фізичної культури і спорту; з'ясування основних принципів, форм і змісту організаційних основ розвитку фізкультурно-спортивного руху в Україні впродовж ХХ століття) [6, с. 15].

Проблему організації спортивно-оздоровчої діяльності студентів вишів розглядає В. Базильчук [1]. Авторка розробила організаційну модель спортивно-оздоровчої діяльності, яка включає

побудову структур і визначення змісту діяльності кожного структурного підрозділу й в умовах ВНЗ сприяє підвищенню обсягу рухової активності студентів, підвищує рівень їхньої фізичної підготовки та здоров'я; розширила й уточнила результати про позитивні зміни показників захворюваності, фізичної підготовленості, фізичного здоров'я студентів, фізкультурно-спортивні інтереси яких задоволені за рахунок оптимальної діяльності в навчальний, позанавчальний і вільний час.

Педагогічним особливостям моделей фізичного виховання студентів ВНЗ на різних курсах навчання присвячена робота Н. Турчиної, у якій обґрунтовано й розроблено поетапні моделі організації фізичного виховання відповідно до мети, завдань, принципів, контрольних нормативів на різних курсах навчання з урахуванням вимог професійно-прикладної фізичної підготовки, гігієнічних норм рухової активності й інтересів студентів до виду спорту [9, с. 21].

Важливе місце в належній підготовці з фізичного виховання майбутніх учителів посідає процес управління цією багатоаспектною проблемою.

**Метою статті** є з'ясування структури управління освітнього процесу фізичного виховання, аналіз управлінських функцій, розгляд особливостей планування та контролю фізичного виховання студентів у педагогічних ВНЗ.

**Виклад основного матеріалу.** У загальному розумінні під терміном «управління» мають на увазі елемент, функцію організованої системи різної природи (біологічної, соціальної, технічної), що забезпечує збереження її структури, підтримання режиму діяльності, реалізацію їх програм і цілей [11, с. 704]. Процес управління – це діяльність об'єднаних у певну структуру суб'єктів управління, спрямована на досягнення поставлених цілей шляхом реалізації певних функцій і застосування відповідних методів і принципів управління [10, с. 164]. Існують й більш узагальнені погляди на процес управління, що складається з 4 первинних функцій: 1. Планування. Воно означає, що хтось повинен вирішити: що, як, коли та ким має бути виконано. Керівництву варто знайти відповіді на такі запитання: у якому стані знаходиться організація в конкретний момент; які цілі стоять перед нею; як досягти цих цілей. 2. Організація. Як тільки план складено, потрібно підготувати й забезпечити його виконання. 3. Мотивація. Це таке регулювання спонукальних стимулів людини, за яких виникає бажання працювати так, щоб сприяти досягненню цілей організації. 4. Контроль. Це останній етап процесу управління, який полягає в порівнянні фактичних результатів із запланованими [2]. Ми дотримуватимемося останнього розуміння процесу управління

Аналіз теоретичних досліджень із проблеми наукового управління педагогічним процесом

будь-якого освітнього закладу, в тому числі вищої школи, дає підставу вважати, що процес управління роботою з фізичного виховання студентів має базуватися на основі визначення її мети й завдань (мотивації); збиранні інформації про об'єкт виховання та її всебічний аналіз. Наступним етапом є розроблення оптимальної програми, організація діяльності педагогів на її виконання; контроль за ходом роботи і її регулювання; аналіз підсумків виконання цієї програми, що є підґрунтям програми наступного етапу роботи зі студентами. Тобто наукове керівництво роботою з фізичного виховання студентів передбачає організацію, планування, прийняття рішень, контроль за виконанням, регулювання процесу, підведення підсумків. Це означає, що вищий навчальний заклад виконує особливу функцію, здійснення якої покладено практично на всі структурні підрозділи (ректор, проректор з виховної роботи, декани факультетів та їхні заступники з виховної роботи, голова спортклубу, студрада, викладачі кафедри фізичного виховання, куратори тощо).

Мета управління фізичним вихованням студентів нефізкультурних факультетів полягає у формуванні фізкультурно освіченої особистості фахівця, який готовий до високопродуктивної професійної праці й водночас володіє організаційно-методичними вміннями для роботи як інструктора, громадського організатора спортивно-масових заходів [7, с. 267]. Її реалізація повинна бути спрямована на вирішення таких завдань:

- збереження та зміцнення здоров'я студента як необхідної бази для підтримки його розумової працездатності протягом усього періоду навчання й подальшої педагогічної діяльності;

- досягнення загальної фізичної підготовленості в обсязі вимог і норм обов'язкової вишівської програми;

- забезпечення професійно-прикладної фізичної підготовленості з урахуванням характеру й особливостей професії вчителя;

- набуття необхідних знань з теорії та методики фізичного виховання, а також професійно-педагогічних умінь і навичок щодо впровадження фізичної культури в шкільному колективі та пропаганді серед дітей і батьків оздоровчо-спортивних форм занять фізичними вправами [9, с. 4].

Управління процесом фізичного виховання студентів має трирівневий характер і здійснюється, відповідно, адміністрацією та в межах педагогічного і студентського колективів. Кожна ланка цієї цілісної системи управління вирішує свої специфічні завдання, пов'язані зі зміцненням і збереженням здоров'я майбутніх фахівців, здатних до високопродуктивної праці після закінчення вишу й готових вести здоровий спосіб життя. Розглянемо це на прикладі діяльності з фізичного виховання студентів Дрогобицького державного педагогічного

університету імені Івана Франка. Так, ректор вишу здійснює загальне керівництво всією діяльністю вищого навчального закладу й несе повну відповідальність за організацію всього процесу підготовки майбутніх учителів. Серед численних його функціональних обов'язків – здійснення загального керівництва процесом фізичного виховання та позанавчальної спортивно-масової роботи серед студентів, викладачів і співробітників університету, організація спостереження за станом їхнього здоров'я. Проректор з навчально-виховної роботи координує спортивно-масову, фізкультурну й оздоровчу роботу у виші. Крім того, спільно з деканами, кафедрами та громадськими організаціями йому пропонується розроблення плану культурно-масових і спортивних заходів, організація роботи всіх структурних підрозділів вищого навчального закладу щодо їх виконання.

Декани факультетів здійснюють безпосереднє керівництво процесом фізичного виховання студентів, спортивно-масовою роботою й несуть за неї повну відповідальність. Завідувачі кафедр проводять заходи щодо організації виховної і спортивної роботи серед студентів і співробітників кафедри. Усю виховну роботу зі студентами ведуть куратори груп, і з цією метою вони організовують фізкультурно-спортивну, оздоровчу роботу у своїй групі або на курсі загалом.

Голова спортивного клубу вищого навчального закладу впроваджує фізичну культуру і спорт у навчальну і трудову діяльність, побут і відпочинок студентів, викладачів і співробітників вишу, розробляє й реалізує календарні плани масових оздоровчих фізкультурних і спортивних заходів, забезпечує безпеку їх проведення. Він проводить роботу з фізичної реабілітації студентів, які мають будь-які відхилення в стані здоров'я, залучає їх до участі в масових спортивних заходах, а так само створює необхідні організаційно-методичні умови для занять різними формами й видами фізичної культури і спорту відповідно до традицій, профілю вишу, інтересів членів колективу.

Особливе місце в системі фізичного виховання студентів, майбутніх учителів-предметників посідає діяльність викладачів кафедри фізичного виховання. Специфіка їхньої роботи в цьому напрямі полягає в тому, що вони реалізують завдання, пов'язані з фізичним вихованням студентської молоді нефізкультурних факультеті безпосередньо в навчально-тренувальному процесі та в позааудиторний час.

Діяльність викладачів цієї кафедри в контексті управління навчально-тренувальним процесом фізичного виховання студентів передбачає планування навчального процесу, реалізацію запланованого (організація академічних і позанавчальних форм занять фізичними вправами), проведення різного виду контролю за процесом

фізичного виховання (станом здоров'я студентів і їхнього фізичного розвитку, зростанням спортивних результатів тощо), узагальнення й аналіз даних різного виду контролю та внесення необхідних корективів у процес фізичного виховання майбутніх фахівців. Із цих дій складається професійна діяльність викладача кафедри фізичного виховання і працівників спортивного клубу вишу.

Планування фізичного виховання передбачає систему попередньо розроблених (або осмислених) на основі мети організованих, змістовних і методичних сторін майбутнього навчально-тренувального процесу.

У практиці навчально-виховного процесу педвишів планування фізичного виховання студентів здійснюється на основі навчального плану, навчальної програми, плану-графіка навчального процесу, індивідуального робочого плану, розкладу занять, плану-конспекту занять.

Навчальний план і навчальна програма – документи, що визначають основну спрямованість і загальний зміст навчального процесу з урахуванням вимог Державного стандарту вищої професійної освіти, затвердженого Міністерством освіти і науки України.

У навчальній програмі визначено зміст фізичного виховання студентів і тих рухових умінь і навичок, фізичних якостей і властивостей особистості, які їй доведеться освоювати й удосконалювати протягом усіх років навчання у вищій школі.

На основі навчального плану й навчальної програми викладачем розробляється план-графік навчального процесу, робочий (тематичний) план і план-конспект заняття. Головне призначення плану-графіка полягає в тому, щоб найбільш доцільно, ефективно та економно розподілити програмний матеріал на навчальний рік.

Фізична культура входить у блок загальногуманітарних і соціально-економічних дисциплін. У навчальному плані показано обсяг і види робіт із фізичного виховання на весь період навчання, розподіл тижневої кількості годин за семестрами, що необхідно для складання навчального розкладу, а також поточного й підсумкового контролю.

Робочий (тематичний) план складається на семестр або весь навчальний рік. Порівняно з планом-графіком, навчальний матеріал у ньому несе певну методичну інформацію (знання, вміння, навички, розвивальні фізичні вправи). План-конспект заняття розробляється на основі робочого плану. У ньому окреслюються основні й додаткові завдання, які необхідно виконати в рамках одного або декількох занять, його етапи та зміст і способи спільної діяльності викладача і студента. У ньому ж передбачається результат цієї роботи – конкретні знання, уміння й навички, якими повинен опанувати майбутній учитель-предметник у ході заняття, а також методи

контролю викладача за пізнавальною та руховою діяльністю студента.

Важливе місце в системі фізичного виховання посідає педагогічний контроль, під яким розуміємо систему заходів, що забезпечують перевірку запланованих показників фізичного виховання для оцінювання застосовуваних засобів, методів, навантажень і на їх основі отримання інформації про результати навчально-тренувального процесу (здоров'я, функціональний стан, фізична підготовка, спортивні досягнення тощо).

Контроль вважається педагогічним на тій підставі, що його здійснює педагог-викладач. Якщо ж контроль ведеться самостійно, то використовується термін «фізкультурний або спортивний самоконтроль» [13, с. 213]. Основна мета педагогічного контролю, як уважають дослідники [7, с. 195], – це визначення зв'язку між факторами впливу (засоби, навантаження, методи), які викладач використовує в своїй роботі з учнями, і тими змінами, що відбуваються в останніх щодо стану здоров'я, фізичного розвитку, спортивної майстерності тощо.

У педагогічній науці відомо досить багато конкретних методів контролю: педагогічне спостереження, опитування, бесіди, прийом нормативів, тестування, результати змагань, найпростіші лікарські методи контролю за станом здоров'я студентів, хронометраж занять, визначення кривої навантаження за частотою серцевих скорочень, візуальний аналіз навчального заняття тощо.

Сьогодні в практиці фізичного виховання студентів Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка склалася чітка система педагогічного контролю. Вона включає в себе п'ять видів контролю, кожен із яких має своє функціональне призначення:

1. Попередній контроль (облік) проводиться зазвичай на початку навчального року (семестру, періоду). Він призначений для вивчення складу студентів з метою визначення стану їхнього здоров'я, загальної і спеціальної фізичної підготовленості в обраному виді спорту або системі фізичних вправ. На основі попереднього обліку здійснюється комплектування груп, секцій, складається навчальний розклад та інші документи планування, ставляться завдання, визначаються й уточнюються форми, методи й засоби занять, з'ясовуються матеріально-технічні умови та можливість для занять, наявність інвентарю, обладнання тощо.

2. Оперативний контроль призначено для визначення термінового тренувального ефекту в рамках одного навчального заняття з метою оптимального чергування навантаження й відпочинку студентів. Джерелом такого контролю є суб'єктивний стан студента (дихання, працездатність, самопочуття тощо), а також найпростіші

об'єктивні дані, отримувані викладачем: динаміка ЧСС, прості тести, реакція на завдання тощо.

3. Поточний контроль проводиться для визначення реакції організму на навантаження після занять. Контроль може охоплювати часові відрізки від кілька годин після закінчення заняття до одного тижня. При цьому важливо з'ясувати, через який час після різних навантажень студент відновлює свою працездатність.

4. Етапний контроль слугує для отримання інформації про кумулятивний (сумарний) тренувальний ефект, отриманий протягом певного часу (етапу, періоду, семестру). Виконується цей контроль за допомогою тестування, приймання контрольних нормативів тощо, на основі отриманих даних робляться відповідні висновки й виробляється стратегія наступних педагогічних впливів.

5. Підсумковий контроль (облік) проводиться зазвичай у кінці навчального року. Його призначення – визначити рівень виконання студентами навчальної програми, виявити позитивні й негативні сторони навчально-виховного процесу з найважливіших напрямів виконаної роботи (здоров'я, фізична підготовленість, залікові нормативи тощо).

На підставі фактичного матеріалу, отриманого в результаті підсумкового контролю, дається узагальнена оцінка річної роботи, робляться висновки й надаються пропозиції, вносяться коректування щодо вдосконалення фізичного виховання майбутніх учителів-предметників.

**Висновки.** Наукове управління роботою з фізичного виховання студентів передбачає прогнозування, планування, прийняття рішень, контроль за виконанням, регулювання процесу, підведення підсумків. Управління процесом фізичного виховання студентів має тривірневий характер і здійснюється, відповідно, адміністрацією та в межах педагогічного і студентського колективів. У практиці навчально-виховного процесу підвищився рівень планування фізичного виховання студентів здійснюється на основі навчального плану, навчальної програми, плану-графіка навчального процесу, індивідуального робочого плану, розкладу занять, плану-конспекту занять, які коригуються відповідно до мети й завдань навчально-виховного процесу.

Перспективи подальших досліджень убачаємо у вивченні ролі мотивації (регулювання спонукальних стимулів людини, за яких виникає бажання працювати так, щоб сприяти досягненню цілей організації) під час управління навчально-виховним процесом майбутніх учителів.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Базильчук В.Б. Організаційні засади активізації спортивно-оздоровчої діяльності студентів в умовах вищого навчального закладу : автореф. дис. ... канд.

наук з фіз. вих. : 24.00.02 / Львів. держ. ін-т фіз. культури. Львів, 2004. 22 с.

2. Бакуменко В.Д., Усаченко Л.М., Червякова О.В. Теоретичні засади державного управління : навчальний посібник / за заг. ред. Л.М. Усаченко. Київ : ТОВ «НВП «Інтерсервіс», 2013. 174 с.

3. Вовк В.М. Педагогічні основи наступності фізичного виховання учнівської і студентської молоді : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.07 / Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля. Луганськ, 2009. 40 с.

4. Грибан Г.П. Теоретико-науковий аналіз державного управління системою фізичного виховання студентів. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія № 15 «Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)»* : зб. наукових праць / за ред. Г.М. Арзютова. Київ : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2011. Вип. 15. С. 17–20.

5. Королінська С.В. Клубна форма організації фізичного виховання у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. наук з фіз. виховання і спорту : 24.00.02 / Львів. держ. ун-т фіз. культури. Львів, 2007. 20 с.

6. Кухтій А.О. Організаційні основи розвитку фізкультурно-спортивного руху в Україні впродовж ХХ століття : автореф. дис. ... канд. наук з фіз. виховання і спорту : 24.00.02 / Львів. держ. ін-т фіз. культури. Львів, 2002. 20 с.

7. Максименко А.М. Основы теории и методики физической культуры. Москва : Воениздат, 2001. 316 с.

8. Пилипей Л.П. Теоретико-методичні основи професійно-прикладної фізичної підготовки студентів вищих навчальних закладів : автореф. дис. ... докт. наук з фіз. виховання і спорту : 24.00.02 / Нац. ун-т фіз. виховання і спорту України. Київ, 2011. 40 с.

9. Тимошенко О.В. Соціальні проблеми та завдання фізичного виховання у ВНЗ. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 15 «Теорія та методика навчання: фізична культура і спорт»*. Київ, 2005. Вип. 2. С. 3–10.

10. Турчина Н.І. Педагогічні особливості моделей фізичного виховання студентів вузів на різних курсах навчання : автореф. дис. ... канд. наук з фіз. виховання і спорту : 24.00.02 / Нац. ун-т фіз. виховання і спорту України. Київ, 2009. 23 с.

11. Управління органами Національної поліції України : підручник / за заг. ред. докт. юрид. наук, доц. В.В. Сокурєнка. Харків : Стильна типографія, 2017. 580 с.

12. Філософський енциклопедичний словник. Київ : Абрис, 2002. 705 с.

13. Холодов Ж.К., Кузнецов В.С., Корнаухов Г.З. Теория и методика физической культуры : учебное пособие. Москва : Воениздат, 2001. 319 с.

14. Ядвіга Ю. П. Фізичне виховання студентів вищого навчального закладу економічного профілю в період трансформації вищої освіти України в європейський простір : автореф. дис. ... канд. наук з фіз. виховання та спорту : 24.00.02 / Нац. ун-т фіз. виховання і спорту України. Київ, 2011. 20 с.

## ІДЕЯ «ПРОСВІТНИЦЬКОГО РЕГЕНЕРАЦІОНІЗМУ» У КОНЦЕПТОСФЕРІ ІСПАНСЬКОЇ ПРЕСИ 1898 Р.

### IDEA OF “EDUCATIONAL REGENERATION” IN THE SPANISH PRESS CONTENT OF 1898

У статті розкрито змістове наповнення ідеї «просвітницького регенераціонізму», представленої у концептосфері іспанської преси 1898 р. Показано, що в іспанських виданнях різного політичного спрямування (зокрема у газетах «Ліберал», «День», «Епоха», «Іспанія», «Іспанська кореспонденція», «Католицьке об'єднання», «Нова країна» та ін.) протягом 1898 р. висвітлювалася проблематика «іспанського регенераціонізму». Публіцисти, освітяни, політики, філософи (зокрема Х. Ечегарай, Р. де Лабра, С. Рамон Кажаль, М. де Унамуну, Б. Алас, А. Аура Боронат, А. Сандоваль Вісенте, Т. Ібаньєс, М. Меначо) обстоювали суб'єктивні позиції стосовно просвітницького шляху національного оновлення Іспанії.

В обґрунтуванні стратегій виходу Іспанії із системної кризи інтелектуали наполягали на необхідності розв'язання першорядних завдань розбудовувати народну освіту, упродовжувати обов'язкову початкову освіту, покращувати становище учительства, підвищувати культурний рівень народних мас. Іспанські інтелектуали добре усвідомлювали, що народне просвітництво – це невід'ємна умова національного оновлення та державотворення. Відродження Іспанії після «загальнонаціональної катастрофи» 1898 р. по-справжньому могло відбутися лише за спрямування усієї народної сили на розбудову країни, а ця сила могла справляти вплив на подальший хід історії лише за умови нарощування свого інтелектуального потенціалу.

В іспанській пресі 1898 р. яскраво відбилися як трагізм жадливих багатотисячних утрат людських життів у війні за рештки колоніальних володінь Іспанії, так і сподівання на «воскресіння» Батьківщини; як почуття відчаю та безпорадності в умовах воєнного часу, так і глибокі переконання у спроможності іспанського народу об'єднатися й спрямувати свою волю на оживлення та відродження рідної країни. Осмислення цінностей суспільної консолідації, народного просвітництва, культурно-цивілізаційного розвитку держави уможливило постановлення іспанськими інтелектуалами на порядок денний освітніх реформ у країні та розгортання організаційних заходів для боротьби із масовою неграмотністю населення.

**Ключові слова:** «просвітницький регенераціонізм», іспанська преса 1898 р., «загальнонаціональна катастрофа», національне

оновлення, народне просвітництво, іспанські інтелектуали.

Meanings of idea of “educational regeneration”, presented in the Spanish press content of 1898, have been revealed in the article. It is shown that in Spanish editions of different political directions (in particular in the newspapers “El Liberal”, “El Dia”, “La Epoca”, “España”, “El Correo Español”, “La Union Catolica”, “El Nuevo Pais” and others) in 1898 the problem of “educational regeneration” was covered. Publicists, educators, politicians, philosophers (including J. Echegaray, R. de Labra, S. Ramon Cajal, M. de Unamuno, B. Alas, A. Aura Boronat, A. Sandoval Vicente, T. Ibañez, M. Menacho) defended subjective positions on the enlightenment path of Spain's national renewal. In the Spanish press content of 1898 regarding the historical turning of the native country, different ideas and subjective socio-political positions were combined, and the axis on which the whole thought-making structure was based was the idea of “educational regeneration”.

Justifying strategies to emerge from the systemic crisis of Spain, intellectuals insisted on necessity of solving the primary tasks of developing public education, introducing obligatory primary education, improving the position of teachers, raising the cultural level of popular masses. Spanish intellectuals were well aware that public education was an essential condition for national renewal and state formation. The revival of Spain after the “national disaster” of 1898 could really happen only if all the people's forces were directed to rebuilding the country and if the intellectual potential of the country was increased.

In the Spanish press of 1898, both the tragedy of the horrendous loss of thousands of lives in the war over the remnants of Spain's colonial possessions and the hope for Homeland “resurrection” were clearly reflected; both feelings of despair and helplessness in wartime and deep conviction of the Spanish people's ability to unite and focus their will on revival of the native country. Aware of the values of social consolidation, public education, cultural and civilization development of the state, Spanish intellectuals put on the agenda of educational reforms in the country and launch organizational measures to combat the mass illiteracy of the population.

**Key words:** “educational regeneration”, the Spanish press of 1898, “national disaster”, national renewal, public education, Spanish intellectuals.

УДК 37.014.1 (460) «1898»

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-19-3-4>

**Зайченко Н.І.,**

докт. пед. наук,

професор кафедри загальної та  
прикладної психології

ПВНЗ «Інститут екології економіки  
і права»

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Воєнні події 1898 р., які розгорнулися на території іспанських колоніальних володінь і призвели до повного краху системи колоніалізму Іспанії, викликали «велике потрясіння» у душах громадян. Іспанська преса зарясніла публікаціями про «жахливу катастрофу», «смерть країни», «песимістичні настрої». Глибину людського болю виразив публіцист М. Каррерас (M. Vaucells у Carreras) у таких

словах: «Іспанія у скорботі. Утрачено останні й найцінніші рештки колоніальної імперії, вичерпано скарб, у кризі – виробництво та уся промисловість, очевидна потреба адміністративної реорганізації, нація зазнає великих страждань, допоки очікує на умови закону переможця і приймає тисячі помираючих людей, виснажених колоніальним кліматом і хворобами, повернених, щоби бути похованими на священній землі батьківщини. <...> Сьогодні

[2 листопада 1898 р.] <...> у день померлих не вистачає сподівання на буття великої Іспанії, що втратила флот, колонії, тисячі молодих життів, мільйони грошей і ресурси, необхідні для виконання установлених зобов'язань...» [1, с. 2].

Іспанія мала «воскреснути», мала зібрати усю свою волю до життя, мала спрямуватися до національного оновлення. У концептосфері іспанської преси 1898 р. відбилися громадянські прагнення до відродження країни, інтелектуальні пошуки засобів національного оновлення і головне – розуміння значущості народної самосвідомості у процесі державотворення. Ідея «просвітницького регенераціонізму» стала ключовою в обґрунтуванні стратегій виходу Іспанії із системної кризи. Національне оновлення могло по-справжньому відбутися лише за умови спрямування усієї народної сили на розбудову країни, а ця сила могла справляти вплив на подальший хід історії лише за умови нарощування свого інтелектуального потенціалу.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Ідея «просвітницького регенераціонізму» у контексті дослідження історико-педагогічної проблематики відображена у наукових працях знаних іспанських учених-педагогів Б. Делгадо Кріадо (B. Delgado Criado), А. Капітана Діаса (A. Capitan Diaz), Х. Геренї (J. Guereña), О. Негріна Фахардо (O. Negrin Fajardo), М. Пуельєса Бенітеса (M. Puelles Benitez), А. Віньяо Фраго (A. Vifao Frago) та ін.

**Мета статті** – розкрити змістове наповнення ідеї «просвітницького регенераціонізму», представленої у концептосфері іспанської преси 1898 р.

**Виклад основного матеріалу.** Починаючи з липня 1898 р. в іспанських виданнях різного політичного спрямування, зокрема у газетах «El Liberal», «El Globo», «La Erosa», «El Dia», «El Correo Español», «El Correo Militar», «La Union Catolica» та ін., систематично висвітлювалася проблематика «іспанського регенераціонізму». Публіцисти, освітяни, політики висловлювали думки, обстоювали суб'єктивні позиції стосовно просвітницького шляху національного оновлення Іспанії.

У статті «Настав час» (газета «El Liberal», 6 липня 1898 р.) наголошувалося, що Іспанія зіткнулася із «жахливою катастрофою», іспанському народові доведеться багато працювати задля спасіння й оновлення країни. «Настав час проявити свою волю, час, щоби піднятися і йти <...> час, щоби побачити й судити про причину, щоби відшукувати без насилля, але із твердим рішенням правильні шляхи, вірних керманців та гідних управителів. Щоб Іспанія відродилася, необхідно усім і кожному іспанцю підставити свої плечі й розум для спільної справи, не сподіватися на випадок чи провидіння, а наполегливо працювати, і тоді буде користь від колективної сили», – стверджувалося у публікації [2, с. 1].

У статті «До оновлення» (газета «El Correo Militar», 18 липня 1898 р.) зазначалося: «У державних школах навчають різним даремним речам, непогано було б замінити їх на навчання громадянських добродійностей, які пробудять у дітей почуття обов'язку до служіння і захисту Батьківщини» [3, с. 1].

На переконання авторів видання, саме почуття любові до Батьківщини, «таке чисте й піднесене», втілюючись у душах, здатне поряд із інтелектуальним і матеріальним прогресом забезпечувати моральне зростання та народний добробут [3, с. 1].

У публікації «Оновлення» (видання «El Dia», 2 вересня 1898 р.) констатувалося, що в теперішній Іспанії немає жодної людини, байдужої до іспанської катастрофи, хоча є різні міркування стосовно засобів подолання її. Необхідні добра воля, енергія і твердий намір виправляти помилки в управлінні країною. Задля оновлення Іспанії важливо не зруйнувати, а укріпити опори, на яких тримається держава [4, с. 1].

Про те, що національна освіта – запорука оновлення і процвітання Іспанії, обстоювалася позиція у статті «Найкращий шлях» (газета «La Erosa», 15 вересня 1898 р.). «Від школи, інституту, університету, від учительських центрів має прийти наше спасіння. Коли навчаються читати вдвічі більше іспанців, ніж уміють сьогодні; коли повсюди поширяться корисні знання; коли освіта на різних ступенях стане істинною, тоді ми вийдемо без зайвих зусиль із лиха, яке спіткало нашу країну. Бо очевидно, що головна причина наших нещасть є нещасття; нещасття натовпу, який напередодні спалаху війни й не знав, із яким ворогом нація матиме справу», – проголошувалося у публікації [5, с. 1–2].

Про необхідність задля оновлення Іспанії досягнення єдності нації йшлося у статті «Оновлення Іспанії» (видання «La Union Catolica», 18 жовтня 1898 р.). Обґрунтовувалася думка, що вести Іспанію до спасіння має народ. «Ця працююча, християнська народна маса, що за два роки віддала негідним політикам триста тисяч молодих хлопців і три мільярди песет, виконуючи свій громадянський обов'язок, котрий інші змогли обійти, є великою надією на оновлення, і про неї треба думати поперед усе. Освічуючи народ, навчаючи його, заохочуючи й підтримуючи його об'єднання та головним чином – полегшуючи його працю і ті тяжкі навантаження, які повсякчас його хвилюють, Іспанія набуде можливостей для відродження», – було сказано у публікації [6, с. 1].

Далі наголошувалося: «Іспанський народ – віруючий, гідний, працюючий і стражденний, наділений громадянськими чеснотами, якими захоплюються інші народи. Необхідно йти до народу і піднімати його із важкого становища, в якому він перебуває, а також дати йому засоби, щоби жити й виконувати свої політичні та соціальні обов'язки.



Потрібно покращити становище робітника, вивести його із жебрів, експлуатації жадібних безсердечних господарів, які подекуди є ще й негідними політиками» [6, с. 1].

Президент Мадридського Атенея Х. Ечегарай (Jose Echegaray) у своїй промові на зібранні товариства 11 листопада 1898 р. стверджував: «Справжня сила, як в індивідах, так і в суспільствах, – та, що йде від гармонійної рівноваги усіх частин людського чи суспільного організму. У цій силі гармонії та рівноваги концентрується істинне оновлення народів, і, окрім того, у певний момент вона спроможна розвинути більшу суму енергій» [7, с. 1].

Для справжнього оновлення Іспанії необхідна народна сила, яка складається з величч кожного громадянина. Найважливішими умовами оновлення є свобода іспанського народу, його єдність. Щоби зміцнювалася суспільна сила, необхідно укріплювати силу кожного індивіда. Немає кращих засобів удосконалення людини за науку та працю. А неграмотна і лінива нація йде до смерті [7, с. 1].

У статті «Ті, хто перемагають» (видання «El Correo Español», 12 листопада 1898 р.) було підкреслено, що оновлення Іспанії відбудеться лише за умови просвітництва народу, підвищення культурного рівня розвитку країни. Іспанія за рівнем культури значно відстала від розвинених країн і має вирішувати проблему неграмотності населення [8, с. 1].

Барселонський публіцист Б. Алас (B. Alas) у праці «Оновлення Батьківщини» (1898 р.) зауважував, що головне завдання іспанців після пережитого лихоліття – працювати кожному у своїй галузі та навчатися. За твердженням автора, на війну, на знищення було віддано десятки мільйонів песет, а на початкову освіту – «основу процвітання народів» – затрачено мізерні кошти. Для оновлення країни ця ситуація має бути виправлена. Украй важливо підтримати з боку держави учителя, адже від нього залежатиме майбутнє Іспанії [9, с. 1].

Освітянин А. Аура Боронат (Antonio Aura Boronat) відзначав, що держава мало приділяє уваги освіті в Іспанії, а педагогічна функція має бути основною з-поміж державних функцій, це прийнято у країнах, які йдуть попереду, борються і перемагають у всесвітньому поступі. У педагогічному процесі основні акценти мають бути поставлені на тому, щоби виховувати людину і громадянина, а не просто освіченого бакалавра [10, с. 37].

У промові «Політико-педагогічна проблема в Іспанії» (1898 р.), виголошеній у парламенті, визначний педагог Р. де Лабра (Rafael de Labra) зазначав, що держава має відігравати провідну роль у забезпеченні населення початковою освітою, а водночас підтримувати і приватний сектор освіти, що тільки сприятиме розвитку суспільної культури. Проблема початкової освіти є однією з найважливіших проблем у сучасному

світі, в усіх народів спостерігається тенденція втручання держави в освітню справу. Наприклад, в Англії та Уельсі (без Шотландії та Ірландії), за статистичними даними 1896 р., нараховувалося 19 897 початкових шкіл на державному утриманні, у цих школах працювало 94 943 вчителі, зрозуміло, що й учнів могло навчатися 6 млн осіб. В Іспанії ж маємо 22 996 шкіл з 1 104 779 учнів, і здебільшого на одну початкову школу припадає всього один учитель [11, с. 9–10].

На переконання славетного іспанського педагога Р. Альтаміри (Rafael Altamira), в Іспанії достатньо можливостей для консолідації суспільної сили. Одним із найважливіших завдань, які треба негайно вирішувати у країні, є подолання масової неграмотності населення. Чим швидше буде розв'язано це завдання, тим швидше буде досягнуто високого культурного рівня країни та збагачення її [12, с. 4].

Видатний іспанський лікар С. Рамон Кахаль (Santiago Ramon y Cajal) у публікації «Національне оновлення. Про засоби» (1898 р.) висловлював думку про те, що для регенераціонізму іспанцям необхідно «назавжди відмовитися від задирства, від нашої віри в те, що ми – найвойовничіша нація у світі». Цивілізаційний шлях полягає у тому, щоби розвивати власну науку і мистецтво, упроваджувати результати наукового мислення у промислове виробництво [13, с. 1].

«Ми пали перед Сполученими Штатами, бо ми – неуки і слабаки. Ми були настільки неграмотними, що відмовилися від своєї науки і своєї моці. Щоб відновитися, ми точно маємо працювати і навчатися», – констатував С. Рамон Кахаль [13, с. 2].

Освітянин М. Меначо (Manuel Menacho) вказував, що оновлення Іспанії залежить від розбудови народної освіти. Школа має виховувати громадян, прививати любов до Бога, Батьківщини, до праці, формувати прагнення приносити користь своїй країні. Перші кроки, які має зробити Іспанія задля свого оновлення, – це організація обов'язкової початкової освіти та підготовка добре навчених учителів. Надалі важливо розбудувати середню освіту як основу загальної культури [14, с.1–2].

У статті «Національне оновлення» (1898 р.) публіцист А. Сандоваль Вісенте (Antonio Sandoval Vicente) пропонував зосередитися на реформуванні нормальної школи в Іспанії. Він стверджував, що нормальна школа має дві місії. Передовсім ця школа призначена для підготовки вчителів початкового навчання, а інша її місія – сприяти поширенню загальної освіти [15, с. 1].

На переконання автора, усі нормальні школи у країні мають бути ідентичними, за винятком центральної школи. Вони мають бути забезпечені необхідним персоналом і навчальними матеріалами, приміщеннями для практичних робіт і програмних дослідів [15, с. 2].

У статті «Про ту саму тему» (1898 р.) публіцист Т. Ібаньєс (Teodomiro Ibañez) підкреслював, що, окрім самої нації, нікому будувати нову Іспанію. Ні партії, ні уряди, ні диктатори цього не зроблять, оновлення Іспанії – цілковито у руках народу. Іспанський народ віднині має пам'ятати, що «оновлення – це питання життя і смерті». Народ не може залишатися апатичним і байдужим, адже країні загрожує руїна [16, с. 1].

Х. Маньє Флакер (J. Mañe y Flaquer) у публікації «Ми оновимось?» (1898 р.) відзначав, що Іспанія зможе оновитися тільки тоді, коли всі іспанці або хоча би більшість із них полишать бездіяльний спосіб життя і почнуть виробляти що-небудь, коли кожний привнесе свою частку у створення суспільного багатства. Якщо таке станеться, «іспанці стануть найбільш процвітаючим європейським народом без необхідності змінювати законодавство» [17, с. 2].

У статті «Місія Ліберальної партії. Народна освіта» (газета «El Globo», 18 грудня 1898 р.) стверджувалося, що для оновлення Іспанії необхідно сконцентрувати усі зусилля на розвитку освіти та культури. «Наша культура, така велична і впливова у найкращі часи, дала нам набагато більше, аніж наші завоювання, і набагато більше, ніж міць нашої зброї, – значущість і повагу у світі», – зазначалося у публікації [18, с. 1].

Теперішня Іспанія має прокласти шлях до життя, і зробити це можливо тільки за допомогою народного просвітництва. Освічений і вихований громадянин ніколи не залишатиметься байдужим до своєї Батьківщини. Він розцінюватиме захист інтересів Батьківщини як громадянський обов'язок. Обов'язкова початкова освіта – це основа оновлення Іспанії [18, с.1].

Славетний іспанський філософ, педагог М. де Унамун (Miguel Unamuno у Hugo) зауважував, що теперішній первинний обов'язок правлячих класів в Іспанії – просвітити народ, озброїти його науковими знаннями, укріпити його дух, який він має від зв'язку із землею, навчити його розуміти регіональні відмінності, щоби вони не перешкождали єднанню та розбудові майбутнього. «Потрібний патріотизм величніший за той, який жадає вибликування і переважання Батьківщини в історії, – спрямований на досягнення тимчасового і вічного щастя своїх дітей, потрібний як сходина в тяжкому сходженні людського роду до королівства миру та християнської благочинності», – проголошував мислитель [19, с. 1].

**Висновки.** Освічена людина не залишатиметься осторонь проблем рідної країни. Вона пам'ятатиме про свій громадянський обов'язок перед нею. Освічений народ прагне розвивати таланти, творити науку і мистецтво. Він наповнює своєю природною енергією владу, а не навпаки. Усвідомлення творчої народної сили як рушія історії дозволило іспанським інтелектуалам

наприкінці XIX ст., насамперед за допомогою преси, висувати й обстоювати ідеї народного просвітництва, боротьби із масовою неграмотністю, упровадження обов'язкової освіти, покращення становища учительства та ін. У концептосфері іспанської преси 1898 р. стосовно історичного повороту рідної країни поєдналися різноманітні уявлення і суб'єктивні громадянсько-політичні позиції, а віссю, на якій зводилася уся мислетворча конструкція, була ідея «просвітницького регенераціонізму». Інтелектуальна сила народу спроможна привести державу до оживлення й розквіту. Після «загальнонаціональної катастрофи» 1898 р. іспанські інтелектуали ясно це усвідомлювали.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Vaucells y Carreras M. El día de Difuntos en 1898. *La Dinastia*. Barcelona, Miercoles 2 de noviembre de 1898. № 6.710, año XVI. P. 2.
2. Esta es la hora. *El Liberal*. Madrid, Miercoles 6 de julio de 1898. № 6.851, año XX. P. 1.
3. Hacia la regeneracion. *El Correo Militar*. Lunes 18 de julio de 1898. № 6.809, año XXX. P. 1–2.
4. La regeneracion. *El Dia*. Madrid, Viernes 2 de septiembre de 1898. № 6.569, año XIX. P. 1.
5. El mejor camino. *La Epoca*. Jueves 15 de septiembre de 1898. № 17.341, año L. P. 1–2.
6. La regeneracion de España. *La Union Catolica*. Martes 18 de octubre de 1898. № 338, año XII. P. 1.
7. Un discurso de Echegaray. *El Globo*. Viernes 11 de noviembre de 1898. № 8.384, año XXIV. P. 1–2.
8. Eneas. Los que vencen. *El Correo Español. Diario tradicionalista*. Madrid, Sabado 12 de noviembre de 1898. № 3.068, año XI. P. 1.
9. Alas B. La regeneracion de la Patria. *La Dinastia*. Barcelona, Miercoles 28 de septiembre de 1898. № 6.675, año XVI. P. 1.
10. Aura Boronat A. La educacion a medias. *Faro*. Madrid, 15 de marzo de 1908. № 4, año I. P. 37–38.
11. Labra R. El problema politico-pedagogico en España. Discurso parlamentario de D. Rafael M. de Labra. Madrid: Agustin Avrial, 1898. 32 p.
12. Opiniones sobre la situacion del pais. D. Rafael Altamira. *La Epoca*. Sabado 22 de octubre de 1898. № 17.378, año L. P. 4.
13. Lo que dice Cajal. *El Nuevo Pais*. Jueves 27 de octubre de 1898. № 70, año I. P. 1–2.
14. Menacho M. Lineas generales para un plan de enseñanza. *España*. Madrid, 21 de diciembre de 1898. № 36, año I. P. 1–2.
15. Sandoval Vicente A. La regeneracion nacional. IV. Reduccion y engrandecimiento. *El Globo*. Lunes 8 de agosto de 1898. № 8.290, año XXIV. P. 1–2.
16. Ibañez T. Sobre el mismo tema. *La Correspondencia de España*. Madrid, Jueves 24 de noviembre de 1898. № 14.905, año XLIX. P. 1.
17. Mañe y Flaquer J. ¿Nos regeneramos? *La Epoca*. Domingo 13 de noviembre de 1898. № 17.399, año L. P. 2.
18. La mision del Partido Liberal. Instruccion publica. *El Globo*. Madrid, Domingo 18 de diciembre de 1898. № 8.421, año XXIV. P. 1.
19. Don Miguel de Unamuno. *El Globo*. Domingo 6 de noviembre de 1898. № 8.379, año XXIV. P. 1.

## НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ГЕРМАНА ЛІТЦА У ПРОЦЕСІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ «НОВИХ ШКІЛ» НІМЕЧЧИНИ НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

### HERMANN LIETZ' SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL ACTIVITY IN THE PROCESS OF ORGANIZING EDUCATION AT "NEW SCHOOLS"

У статті проаналізовано науково-педагогічну діяльність Германа Літца у процесі організації навчання «нових шкіл» Німеччини на початку ХХ століття. Детальний аналіз праць вченого свідчить про те, що він був палким прихильником трудової діяльності учнів, вважаючи її важливим елементом формування дитячого характеру. Визначальними він вважав стосунки між педагогічним та учнівським колективом, які повинні будуватися на взаємоповазі та довірі. У роботі описано навчально-виховний процес у школах сімейного типу Германа Літца, де батьки, відриваючи від себе своїх дітей, знаходили втіху у тому, що віддавали їх не у військову казарму під владу строгого, похмурого керівництва, а в тісну, дружню і веселу сім'ю, в якій директор та вчителі будуть їм батьками, товаришами та старшими братами. Виокремлено такі позитивні аспекти «нових шкіл» початку ХХ століття: навчання проводилося не більше п'яти годин на день, відсутність у «нових школах» насильницьких методів виховання, постійна зміна та різноманітність занять, учні працювали в саду, в полі, в лісі, в майстерні, брали участь у захопливих іграх та змаганнях, екскурсіях, подорожах. Дітям надавався великий простір свободи, що свідчить про те, що тут вони мали надзвичайно великі права. У статті проаналізовано спільне колективне життя учнів та вчителів у коледжі. Доведено необхідність індивідуального виховання, якого, на думку Германа Літца, можна досягнути за умови, якщо вихованців небагато. Охарактеризовано переваги та недоліки шкільних правил, статутів, будівель «нових шкіл», гігієнічних норм, що мали визначальний вплив на всебічний розвиток особистості учня. Проаналізовано основні матеріальні, фізичні та моральні умови, яких необхідно дотримуватись для виховання здорових тілом і душою учнів, людей з урівноваженим характером, ясним, логічним і швидким мисленням, теплими почуттями, енергійною і мужньою волею, міцною практичною, науковою та естетичною підготовкою до життя.

**Ключові слова:** «нова школа», Герман Літц, організація навчання, умови, принципи, індивідуальне виховання, учень, вчитель.

The article deals with Hermann Lietz scientific and pedagogical activity in the process of organizing education at "new schools" in Germany at the beginning of XX century. The detailed analysis of his works testifies that the scientist supported the idea of pupils' labour activity, he considered it to be the important element in forming the child's character. In his opinion the relations among a pedagogue and pupils' group are of the main importance and should be based on respect and confidence. The author has described the education process at Hermann Lietz's family "new schools". The parents of the pupils are happy to give their children not to a strict military barrack but to a friendly and happy family, where the headmaster and the teachers are parents, friends and elder brothers to their children. The positive aspects of "new schools" are distinguished in the article: pupils studied no longer than five hours a day, there were no violent methods of education at "new schools", the tasks were often changed at the lessons by the educators and they were of different types, pupils worked in the gardens, fields, workshops, took part in enthralling games, competitions, excursions, trips. The children were free to do what they wanted. That means that they had the rights and freedom. Collective college life of pupils and educators at "new schools" is analysed in the article. It is proved that there is the necessity of individual education. In Hermann Lietz's opinion it can be gained only under the condition of small groups that consist of few children. The article also deals with the advantages and disadvantages of school rules, charters, "new schools" buildings and conveniences, hygienic norms that have great influence on the development of a personality. The basic material, physical and moral values are described in the work. Educators should keep them to bring up healthy, brave, kind and clever individuals with strong will and good energy, prepared for life with all its problems. **Key words:** "new school", Hermann Lietz, organizing of education, conditions, principles, individual education, pupils, teachers.

УДК 37.01

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-19-3-5>

**Кемінь Г.М.**,  
канд. пед. наук,  
доцент кафедри мовної  
та міжкультурної комунікації  
Дрогобицького державного  
педагогічного університету  
імені Івана Франка

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Період кінця ХІХ – середини ХХ ст. у педагогічній науці країн Європи ознаменувався активним пошуком нових моделей виховання молоді, виникненням нових педагогічних концепцій, освітніх систем, експериментальних шкіл, педагогічних теорій, які стимулювали розвиток вітчизняної і зарубіжної шкіл. Результатом цих пошуків стало виникнення теорії і практики нового виховання, що було реакцією на зміну людської ментальності. Це значно розширило свободу як особистості, так і цілих народів, спри-

яло демократизації суспільних відносин. Головним ідеологом та ініціатором створення «нових шкіл» у Німеччині був відомий німецький педагог Герман Літц. Досвід організації навчання та виховання у «нових школах» зарубіжних країн досліджуваного періоду, зокрема Германа Літца, дає можливість вивчити та обґрунтувати взаємовплив вітчизняної педагогічної науки, яка була активним учасником згаданого щойно процесу, і зарубіжної; створює умови для ефективного використання у шкільній практиці ідей, які пройшли випробування часом як в Україні, так і за кордоном; визначає

місце української педагогіки у світових освітніх інтеграційних процесах.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Проблеми зарубіжної школи, змісту її освіти, організації процесу навчання та виховання, методів навчання, а також основні тенденції її розвитку були предметом дослідження таких сучасних вітчизняних та російських педагогів: Н. Абашкіної, А. Алексюка, Б. Вульфсона, О. Глузмана, М. Євтуха, В. Жуковського, Т. Кошманової, О. Кузнєцової, Т. Левченко, М. Лещенко, З. Малькової, М. Никандрова, В. Кравця, Л. Пуховської. Деякі аспекти діяльності «нових шкіл» та педагогічні погляди їх теоретиків у контексті розвитку реформаторської педагогіки та впровадження у її зміст гуманістичних концепцій досліджувалися упродовж останнього десятиріччя такими вітчизняними педагогами, як П. Автомонов, П. Браїловська, О. Коваленко, В. Лук'янова, О. Перетятко, В. Петрова, І. Прокоп, І. Суржикова.

Однак аналіз вітчизняних досліджень з проблем зарубіжної педагогіки засвідчив, що цілісного дослідження, яке б дало всебічну характеристику творчості Германа Літца та такому явищу у світовій педагогіці, як нове виховання, і його впливу на розвиток національних освітніх систем у визначенні мети, змісту, форм і методів навчання та виховання, в Україні не проводилося.

**Мета статті** полягає в аналізі науково-педагогічної діяльності Германа Літца у процесі організації навчання «нових шкіл» Німеччини на початку ХХ століття.

**Виклад основного матеріалу.** Герман Літц (1868–1919) свої реформаторські плани почав реалізовувати, коли ще працював в експериментальній школі у Лейпцигу. Вже тоді він виступив проти догматичного навчання та придушення свободи особистості. Збагачений досвідом, отриманим ним під час роботи у «новій школі» в Аббатсхолмі, він активно реалізовував його при створенні власних шкіл в Ільзенбурзі, Хаубінді, Біберштейні. Г. Літц був палким прихильником трудової діяльності учнів. На його думку, діти повинні проводити на свіжому повітрі якомога більше часу, виконуючи різні роботи у полі, в саду, на городі. Трудова діяльність є важливим елементом формування дитячого характеру. Відносини між педагогічним та учнівським колективом у таких школах завжди будувалися на взаємоповазі та довірі.

Однак це не означало, що «нова школа» не турбувалася про те, щоб дати своїм учням міцні знання, просто акцент робився на ті знання, які були їм потрібні у майбутньому. Нова психологія виявилася сильним руйнівником застарілих догм традиційного мислення. Активними діячами були О. Декролі [1], Е. Демолен [2], Г. Літц [5], А. Фер'єр [3], С. Френе [4] та інші.

Г. Літц у своїй праці «Національна школа» визначив мету виховання як розвиток справжнього ідеалізму. Він зазначав: «Цей ідеалізм повинен мати корені у рідному, в культурі батьків. Він не може бути запозичений із древніх часів (у греків, римлян), з чужих країн (з Франції або Англії)» [5, с. 203].

Незважаючи на те, що школи нового типу були інтернатними і діти відпускалися додому тільки у великі свята та на канікули, їх вихованці настільки звикали до цікавого та насиченого життя школи, що інколи не хотіли виїжджати додому. Проте прибічники «нової школи» усвідомлювали й негативні сторони інтернатної системи навчання та виховання, особливо у тому разі, якщо її поширювати на всіх, адже не можна вважати беззастережно позитивним те, щоб дитину можна було ізолювати від сім'ї, з якою вона була органічно зв'язана, і перенести її в зовсім нове, чуже середовище. Як би ідеально не була організована система навчання та виховання у «новій школі», вона, звісно, не могла замінити дітям батьків, особливо спочатку, поки дитина ще не призвичаїлась до нового середовища і до нових людей, а вихователі не зуміли ще достатньо вивчити індивідуальні особливості своїх учнів.

«Нова школа» була школою сімейного типу. Відриваючи від себе своїх дітей, батьки могли знаходити втіху у тому, що віддавали їх не у військову казарму під владу строгого, похмурого керівництва, а в тісну, дружню і веселу сім'ю, в якій директор та вчителі будуть їм батьками, товаришами та старшими братами. Дуже швидко діти всією душею прив'язувалися до нової шкільної родини. Обстановка «нової школи» була пристосована до їх потреб та інтересів. Тут їм не загрожувало ні насильство, ні перевтома, ні бездіяльність.

Для навчальних занять у «нових школах» відводилося не більше п'яти годин на день, сюди ж входив і час для самостійної роботи. Але і цей час не був обтяжливим для дітей. Завдяки вдосконаленим дидактичним методам та майстерності вчителів діти тут займалися з великим бажанням та зацікавленістю, а постійна зміна та різноманітність занять не допускали перевтоми.

Вільний від занять час діти використовували для улюблених справ. Здебільшого це те, що їм досить часто заборонялося робити вдома. Тут вихованці працювали в саду, в полі, в лісі, в майстерні. Вони вчилися майструвати різні речі, отримували навички поводження з тваринами, брали участь у захопливих іграх та змаганнях, екскурсіях, подорожах.

Педагоги, які працювали у «новій школі», намагалися організувати у ній життя таким чином, щоб вихователі та учні жили спільним життям, підкорялися одним законам і водночас не піддавалися нівелюючому впливу колективного життя. «Нова

школа» рішуче відмежовувалась від педагогіки, яка пригнічувала у дітях індивідуальні риси, бо, навпаки, вбачала силу людини у вільному розвитку її індивідуальності. Уже тільки той факт, що «нова школа» рішуче виступала проти насильницьких методів виховання і надавала дітям великий простір свободи, свідчить про те, що тут діти мали надзвичайно великі права. Однак школа не задовольнялася пасивною роллю. Вона свідомо прагнула викликати у дітей самодіяльність та особисту ініціативу. Можна навіть сказати, що це було основним принципом її педагогічної системи.

Герман Літц вважав, що виховання може бути індивідуальним тільки за умови повної близькості вихователя до дитини, а цього можна досягнути, якщо вихованців небагато. З огляду на це «нова школа» суворо обмежувала число своїх учнів і розбивала їх на декілька маленьких груп, за кожною з яких закріплювався вихователь. Дітям надавали право вибору, вони самі вирішували, під чиєю опікою бажають перебувати.

Німецькі «нові школи» намагалися не приймати більше 100 учнів. Але кількість бажаючих навчатися у них зростала щороку, тому доводилося постійно перевищувати цю цифру. Досить часто педагоги змушені були відкривати додаткові школи. Наприклад, доктор Літц, коли його школа поблизу Ільзенбурга стала затісною для всіх бажаючих навчатися, взяв із собою старших учнів та декілька вихователів і поселився у новій місцевості поблизу Тюрінгенського лісу. Як правило, всі «нові школи» розміщувались у сільській місцевості, у мальовничих місцях. Шкільні та господарські споруди облаштовувалися за всіма правилами гігієни. Вони були облаштовані водопроводом, електричним освітленням та водяним опаленням.

Будинки для навчальних приміщень були невеликими через те, що призначалися для невеликої кількості учнів. Кожна група учнів проживала в окремому будиночку разом із своїми вихователями. Кімнати у ньому були просторими, високими та світлими. Обстановка була надзвичайно проста, але зручна та затишна. Твори мистецтва, які прикрашали всі кімнати, надавали їм благородного та аристократичного вигляду. Головною перевагою цих шкільних приміщень було те, що вони дозволяли дітям бути у безпосередньому зв'язку із природою. Крім того, переваги сільського життя сприяли організації різних фізичних вправ та усвідомленої фізичної праці. Доктор Літц звернув увагу на таку обставину: «Не шумне місто, де тисячі сторонніх впливів розважають учня та паралізують вплив на нього вихователя, ми вибираємо для важкої і відповідальної праці, а чудову сільську природу, де ми у своїй власній шкільній країні можемо проводити весь день із своїми учнями, повністю присвячуючи їм свої сили, де вони на повні груди можуть вдихати здорове пові-

тря, не боячись проковтнути разом тисячу шкідливих мікробів, де строката хаотична маса людських творів не заважає їм щодня і щогодини заглиблюватися у спостереження та вивчення повних життя і рухів великих і вічних творинь Бога» [5, с. 11].

Німецькі педагоги вважали, що першим і останнім підручником для дітей повинна була бути природа – її гори, долини, поля та річки. Переваги сільського життя полягали ще і в тому, що, розміщуючись на придбаному у свою власність шматочку землі, «нова школа» мала можливість створити на ньому власну країну у країні, яка б за можливості могла представити мініатюрну копію благоустрою державного господарства. Передбачалося, що діти на власні очі повинні бачити і знати, яким чином у суспільстві виникають різні потреби та існують способи їх задоволення. Діти самі повинні навчитися їх задовольняти і в такий спосіб отримувати найкращу підготовку до практичного життя. Тому всі роботи, починаючи із побудови шкільних та господарських приміщень, доріг, обробітку землі, все до останньої дрібниці в господарстві вироблялося за діяльної участі і співробітництва учнів. Вони дуже часто були не тільки виконавцями, але й ініціаторами робіт.

Необхідно зауважити, що школа нового типу німецького зразка не тільки наслідувала державу в економічному відношенні, але і у внутрішній своїй організації вона також нагадувала державу, намагаючись підготувати своїх виконавців до активної участі у житті своєї країни.

У цій так званій державі був свій президент, або шкільний монарх, тобто усіма шанований директор, свої міністри-вихователі, шкільний парламент, у якому обговорювалися та вирішувалися всі справи. Прийняття рішень відбувалося через голосування. Існувала виконавча влада в особі префектів, які вибиралися із числа кращих старших учнів, а також були комісії, які призначалися для розробки того чи іншого питання. У цій країні суспільство користувалось всіма правами самоврядування.

Організуючи дитячий колектив саме так, Літц вважав, що якщо кому-небудь така організація учнівського колективу і буде здаватися дивною, то нехай він подумає про те, що ми повинні виховати не рабів і не людей, засуджених на вічне неповноліття, а самостійно мислячих, самодіяльних і підприємливих громадян вільної конституційної країни, тому що учням не тільки надається право розпоряджатися своїм вільним часом, але й передається частина функцій самоврядування та організація власного життя. Г. Літц сформулював виховні принципи німецької « нової школи ».

Мета виховання – виховати здорових тілом і душею учнів, людей з урівноваженим характером, ясним, логічним і швидким мисленням, теплими почуттями, енергійною і мужньою волею, міцною

практичною, науковою та естетичною підготовкою до життя.

Основними умовами для досягнення цієї мети повинні бути:

– проживання за містом, зокрема у шкільних садибах, розташованих у гарній, екологічно здоровій, якщо можливо, то гірській місцевості, з розлогіми луками, полями, садами, річкою, на землі, яка має багаті історичні традиції, прославлена народними переказами;

– спільне проживання, гра, праця вихованців з вихователями та прості, товариські стосунки між ними. Важливим є особистий приклад і морально-релігійний вплив вихователів, якими можуть бути тільки люди із сильною волею, яскраві особистості, що мають покликання до педагогічної праці і люблять дітей;

– суворе дотримання гігієни. Зокрема, це здорова їжа, яка повинна складатися з молока, яєць, риби, фруктів та овочів; правильне чергування фізичних, розумових та естетичних занять; поступове загартовування організму;

– щоденні фізичні вправи (біг, плавання, гімнастика, екскурсії);

– залучення дітей до щоденної фізичної праці з урахуванням їхніх фізіологічних можливостей. Сюди відноситься робота у полі, саду, майстернях (2 год. щодня);

– щоденні заняття, які сприяють естетичному вихованню дітей. Зокрема, це малювання з природи (2 год. на тиждень), ліплення (2 год. на тиждень), співи (півгодини щодня), гра на музичних інструментах (1 год. щодня), розвиток поетичних та художніх почуттів, шкільні концерти, виставки (2 год. щодня ввечері);

– виховання морально-релігійних та патріотичних почуттів у щоденних ранкових та вечірніх молитовних або тихих годинах. Зокрема, це використання особливого підйому моральних почуттів та духовного сприйняття дітей для релігійного впливу на них, наприклад, під час прогулянки в лісі, під зоряним небом, на урочистих святах; морально-релігійний характер виховання, особливо природознавства та історії;

– відсутність будь-якого зовнішнього насильства, вплив середовища, яке викликає у дітей радісне виконання своїх обов'язків, адаптація дітей до умов і вимог сучасного життя;

– наявність відповідного до законів педагогіки та психології навчання, у якому головну увагу звернено на пробудження інтересу до знань, на ясність і наочність викладання (при цьому унаочненням повинні служити не тільки картини, моделі, карти, але і все довкілля), на самостійну роботу думки, міцне наукове обґрунтування матеріалу

та постійне використання на практиці отриманих знань (4 години класних занять до обіду, 1 година на повторення і самостійні заняття ввечері).

Основне завдання «нової школи» полягало у тому, щоб вкласти у душу вихованців прагнення до високої життєвої мети, адже будь-яке виховання має зводитися до самовиховання, кінцевим результатом якого є не тільки індивідуальне самовдосконалення, але і моральне вдосконалення всього суспільства.

Г. Літц вважав, що педагоги «нових шкіл» повинні зробити із своїх вихованців вірних і надійних товаришів, тому що без цих якостей неможливе існування суспільства. Однак це можна зробити не насильницькими заходами, а моральним впливом на душу дитини, любов'ю, вірністю та довірою.

У учнів «нових шкіл» виховувалися такі риси, як терпимість до представників інших релігій, повага до культури, традицій, звичаїв інших людей. Г. Літц писав: «Ми повинні звільнити їх від всіх забобонів і зробити сміливими, відкритими, чистими, не приховуючи від них нічого, зберігаючи у всіх делікатних питаннях життя повний спокій, простоту та серйозність, наповнюючи їхню душу високими й благородними ідеалами та усуваючи з їхньої їжі, занять, життя, одягу все, що сприяє розвитку неприродної та передчасної чуттєвості, влаштувати все їхнє життя таким чином, щоб їхнє тіло могло стати священним храмом їхньої душі» [5, с. 18].

**Висновки.** Отже, Г. Літц вважав, що інтерес та фізична діяльність дитини є важливою передумовою її розвитку. У «нових школах» прагнули запроваджувати такі форми організації навчання, які б максимально активізували навчально-виховну діяльність самих учнів. Окрім уроків, інтенсивно розвивали такі форми навчання, як лабораторні заняття, дослідницька робота на шкільних ділянках та у майстернях, натуралістичні та краєзнавчі походи. Виховна робота у «нових школах» проводилася за активної участі усіх учасників школи. Визначено шляхи використання позитивного досвіду організації навчально-виховного процесу у «нових школах» в умовах реформування сучасної школи.

### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Decroly O. L'école active par la méthode Decroly. Bruxelles : Mamertin, 1930. 65 p.
2. Demolins E. L'éducation nouvelle. L'école des Roches. Paris, 1898. 134 p.
3. Ferrier A. L'école Active. Genève. 1922. T. 2. 380 p.
4. Freinet C. Naissance d'une pédagogie populaire. Historique de la CEL. Cennes, 1949. 125 p.
5. Lietz Hermann. Emlohstobba. Roman oder Wirklichkeit. Bilder aus dem Schulleben der Vergangenheit, Gegenwart oder Zukunft. Berlin, 1897. 170 s.

## СТАНОВЛЕННЯ ТА ВДОСКОНАЛЕННЯ ЕКСКУРСІЙНОЇ МЕТОДИКИ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ В РЕСПУБЛІКАХ МОЛДОВА, БІЛОРУСЬ ТА УКРАЇНА

### FORMATION AND IMPROVEMENT OF EXCURSION TECHNIQUES AT THE TRAINING OF SPECIALISTS IN THE REPUBLIC OF MOLDOVA, BELARUS AND UKRAINE

Стаття присвячена одній з актуальних на сьогодні проблем підготовки майбутніх фахівців туристичного супроводу (гідів-екскурсоводів) у республіках Молдова, Білорусь та Україна. Зокрема, розкривається сутність таких понять «гід», «екскурсовод», «фахівець туристичного супроводу», «екскурсійна діяльність» тощо. Основна увага зосереджується на теоретико-методичних засадах історичного розвитку, становлення та сучасного стану екскурсійної методики при підготовці майбутніх фахівців туристичного супроводу (гідів-екскурсоводів). Висвітлюються питання співвідношення екскурсійної методики та історичної періодизації вітчизняного та закордонного туризму. Також в даній роботі розглядаються поняття і характеристика екскурсійної методики, яка використовується під час підготовки фахівців туристичного супроводу (гідів-екскурсоводів), а також є невід'ємною частиною сучасного етапу розвитку екскурсійного туризму і його послуг, на прикладі декількох держав східної Європи, зокрема Молдови, Білорусі та України. У статті розглянуто історичну періодизацію становлення екскурсійної методики з початку 1920-х років (історичний етап – постімперський) коли дослідники по-різному визначали сутність і зміст методики екскурсійної роботи та зазначали, що екскурсійний метод являє собою сукупність способів і прийомів повідомлення знань і є основною складовою частиною екскурсійного процесу. Також розглянуто період кінця ХХ століття, в якому з'явилися перші видання про поняття екскурсійної методики та рекомендації щодо підготовки фахівців туристичного супроводу (гідів-екскурсоводів) у країнах пострадянського простору. У роботі досліджено період стабілізації екскурсійної діяльності та визначено, що на даному етапі спостерігається зростання інтересу до міських і замських екскурсій у дорослого населення, а розвиток екскурсійної справи в республіках Молдова, Білорусь та Україна вимагає створення нових форм та методів підготовки майбутніх гідів-екскурсоводів.

**Ключові слова:** підготовка гідів-екскурсоводів, гід-екскурсовод, фахівець туристичного

супроводу, екскурсійна справа, екскурсійна методика.

The article is devoted to one of the pressing problems of training future tourism specialists (guides) in the Republics of Moldova, Belarus and Ukraine. In particular, the essence of such concepts is revealed by a guide, a specialist in tourist support, sightseeing activities and others. The main attention is focused on the theoretical and methodological foundations of the historical development, formation and current state of the excursion methodology in the preparation of future specialists in tourist support (tour guides). The issues of correlation of excursion techniques and historical periodization of domestic and foreign tourism are highlighted. Also in this paper we consider the concepts and characteristics of the excursion methodology used in the preparation of tourist escort specialists (tour guides), and is also an integral part of the modern stage of the development of excursion tourism and its services on the example of several countries of Eastern Europe, namely Moldova, Belarus and Ukraine. The article discusses the historical periodization of the development of excursion techniques from the beginning of the 1920s (the historical stage is post-imperial) when many researchers differently determine the essence and content of the excursion work methodology and note that the excursion method is a combination of methods and techniques for transferring knowledge and is the main component of the excursion process. The period of the end of the twentieth century, in which the first editions on the excursion methodology and recommendations on the training of tourist escort specialists (tour guides) in the countries of the former Soviet Union appear, are also considered. Also, the period of stabilization of excursion activity was investigated and it was determined that at this stage there is an increase in interest in urban and suburban excursions among the adult population, and the development of excursion business in the Republics of Moldova, Belarus and Ukraine requires the creation of new forms and methods for preparing future guide guides.

**Key words:** preparation of tour guides, guide, specialist of tourist support, excursion, excursion method.

УДК 378. 145:67  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-19-3-6>

**Коваленко О.В.,**  
канд. пед. наук,  
доцент кафедри образотворчого мистецтва, музикознавства та культурології  
Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Розвиток та вдосконалення індустрії туризму в Україні та сусідніх державах є одним з пріоритетних напрямів економіки. Щороку все більше туристів прибуває до України, Білорусі, Молдови та інших держав східної Європи, щоб на власні очі побачити об'єкти всесвітньої спадщини ЮНЕСКО, ознайомитися з культурою та традиціями певних народів, відчути неймовірний національний колорит. З огляду на це виникає все більша потреба в якісних гідах-екскурсоводах.

Протягом останніх років кількість туристів до деяких країн східної Європи зростає майже в 3 рази. Основним напрямом туристичної діяльності і основним аспектом є, безперечно, культурно-пізнавальний туризм. Згідно з даними центрів туристичної інформації більшість туристів, які приїжджають до цих країн, мають на меті відпочинок, тому підготовка висококваліфікованих гідів-екскурсоводів наразі є особливо потрібною в країнах, які розглядаються в даному дослідженні.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** показав, що екскурсія, з одного боку, – це найдавніша форма навчання, з іншого – одна з найбільш активних форм навчання, виховання і гармонізації особистості шляхом занурення в природне, традиційне для даної культури середовище або в інше середовище, що вимагає освоєння. На це звертали увагу такі великі педагоги, як А. Герд, Є. Звягінцев, В. Зуєв, Я. Каменський, А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський. Сучасні дослідники, що займаються питаннями екскурсійно-музейної педагогіки (І. Колеснікова, М. Потапова, О. Раєва та інші), екскурсійного краєзнавства (Н. Гаврілова, С. Галасюк, В. Захаров та інші), екскурсійної теорії (В. Бабарицька, Г. Долженко, Р. Д'якова, Б. Ємельянов, П. Пасечний, М. Поколодна, Н. Савіна та інші), приділяють питанням екскурсійної методики велику увагу.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Проведені дослідження використання екскурсійної методики в сучасному освітньому просторі показують, що більшість екскурсій проводиться безсистемно. Екскурсійний метод, що розроблявся свого часу як основа педагогічного процесу та позааудиторної роботи, використовується в поодиноких випадках (лише для окремих категорій слухачів чи здобувачів), тоді як в системі безперервної освіти він надає широкі можливості для послідовного застосування. Таким чином, є протиріччя між кількістю в закладах освіти та системністю (якістю) використання, а також між завданнями виховання і навчання, що виражаються в домінуванні останнього при використанні екскурсій. Дослідження історії становлення та розвитку екскурсійного методу у вітчизняній педагогіці, теоретичне обґрунтування його значущості, необхідності та особливостей застосування в сучасних умовах визначають актуальність даної роботи.

**Мета статті** – це дослідження становлення та вдосконалення екскурсійної методики при підготовці фахівців у деяких країнах Східної Європи, зокрема республіках Молдова, Білорусь та Україна.

**Виклад основного матеріалу.** Гід-екскурсовод – це професіонал з туристичного та екскурсійного супроводу. Як правило, в обов'язки такого фахівця входить супровід туристів певним маршрутом, знайомство їх з місцевими пам'ятками, видатними людьми, а також культовими об'єктами архітектури, культури чи мистецтва тощо.

До того ж професійний гід – це фахівець, від професіоналізму і харизми якого часто залежить загальна думка туристів про конкретну екскурсію, пам'ятку або навіть цілий регіон. Напевно, тому кваліфікований екскурсовод повинен досконало володіти історичним матеріалом, приводити цікаві і захоплюючі факти, вміти надавати подорожі потрібну емоцію і чітко керувати увагою екскурсантів.

Сьогодні майже у всій Європі вимоги до фахівців туристичного супроводу (гідів-екскурсоводів) майже однакові. Це вища освіта (бажано гуманітарна), додаткове навчання за спеціальністю, знання однієї або декількох іноземних мов, красномовство та чітка дикція, комунікабельність, відкритість, дружелюбність, артистизм і широкий кругозір.

Якщо здобувачі вирішили вибрати професію гід-екскурсовода, то вони мають знати, що нині практично в усьому світі її прийнято розділяти на дві окремі спеціальності. Гід – це людина, яка організовує екскурсії та трансфер мандрівників, супроводжує їх маршрутом, інформує про його особливості і займається заповненням відповідної документації. Екскурсовод – це фахівець, який відповідає за культурну складову частину будь-якої екскурсії, це штатний співробітник музею, галереї або інших подібних організацій [4, с. 125].

Повернемося до питань методики в екскурсіології. Як зазначав дослідник Б. Ємельянов, екскурсійний метод є сукупністю методичних прийомів, які застосовують на екскурсіях. Якщо говорити широко, то це комплексний метод, який має низку таких особливостей: вибір в спостережуваних об'єктах найважливішого та істотного; поєднання нового матеріалу з раніше отриманим екскурсантами досвідом і знаннями тощо [2, с. 29].

Для екскурсійного методу характерний облік таких ознак екскурсії, як предметність, речова доказовість (наочність). У більшості екскурсій, крім літературних, положення, які висунуті в розповіді екскурсовода, аргументуються за допомогою зорових доказів. Нерідко розповідь є лише коментарем до зорової характеристики екскурсійних об'єктів. Екскурсійний метод спрямований на вивчення головного в темі. Він допускає, щоб окремі сторони вивчалися більш поглиблено, щоб цілісне розділялося на окремі частини, але за умови збереження тісного зв'язку між ними. Підставою для того, щоб назвати екскурсійний метод комплексним, є те, що в ньому органічно поєднуються методи навчання і методи виховання [2, с. 31].

Якщо звернутися до першої спроби розгляду питань теорії, методики і практики екскурсійної справи на територіях країн, які досліджуються нами, то з'явилася вона на початку 1920-х років. Тоді була опублікована монографія В. Герда «Екскурсійна справа», яка зробила значний внесок в розвиток теорії та методики екскурсійної справи. У даній монографії вперше у вітчизняній науці було дане визначення екскурсії. У цей період відомий фахівець екскурсійної справи Н. Гейнике вказував: «Серед методистів немає повної єдності у визначенні того, що таке екскурсійний метод» [3, с. 58]. Багато дослідників по-різному визначають сутність і зміст методики екскурсійної роботи. Одні основною особливістю екскурсійного методу



вважали моторність (рух екскурсантів), інші наполягали, що екскурсійний метод – один з видів активно-рухового засвоєння знань [3, с. 67].

Аналізуючи представлені підходи, можна встановити, що екскурсійний метод являє собою сукупність способів і прийомів повідомлення знань і є основною складовою частиною екскурсійного процесу. Сукупність механізмів повідомлення знань екскурсиводом і засвоєння цих знань екскурсантами забезпечує комплексний характер екскурсійного методу.

Згодом в колишньому СРСР видавалися публікації, що розглядали питання теорії, методики і організації екскурсійної справи. У цих публікаціях узагальнювалась практика роботи екскурсійних установ (бюро подорожей та екскурсій, екскурсійних бюро). Проте тільки в 1986 році з'явилося видання «Основи екскурсознавства» Бориса Ємельянова, в якому було визначене поняття екскурсійної методики. Дане видання було рекомендоване Міністерством освіти як навчальний посібник для слухачів факультетів громадських професій педагогічних інститутів. У цій книзі автор розкривав особливості методичних прийомів проведення екскурсії [4, с. 52].

Даний посібник був рекомендований для слухачів системи підготовки та підвищення кваліфікації екскурсійних працівників і фахівців туристично-екскурсійної галузі. Згодом Б.В. Ємельянов неодноразово перевидавав свій навчальний посібник, доповнюючи його новими розділами і главами. Цей посібник став класикою академічного підручника з екскурсознавства. Саме в розділі 2.1 і дане визначення головного поняття. Екскурсійна методика є приватною методикою, адже вона пов'язана з процесом поширення знань на основі однієї форми роботи. Екскурсійна методика являє собою сукупність вимог і правил, що пред'являються до екскурсії, а також суму методичних прийомів підготовки і проведення екскурсій різних видів, на різні теми і для різних груп людей. Вона розглядається як механізм, який удосконалює подачу матеріалу, як процес упорядкування діяльності екскурсивода [2, с. 145]. Але сама вона змінювалася за весь радянський і пострадянські періоди екскурсійної справи в Молдові, Білорусі, Україні та інших державах.

У перші роки існування радянської держави екскурсії розглядалися як фактор здійснення програми культурної революції в ліквідації неписьменності народу. У 20-і роки в країні утворилися два основних центри розробки питань теорії, методичного та практичного забезпечення екскурсійної справи – московський і петербурзький. Між ними існували відмінності в розумінні цілей і сутності екскурсійної роботи. Московський центр основного значення надавав виховному аспекту, петроградський – пізнавальному аспекту екскурсійної

справи. Теорія і методика екскурсійної справи широко обговорювалася на конференціях в Петрограді в 1921 і 1923 роках. Особливістю екскурсій тоді був жорсткий зв'язок з пропагандою соціалістичного ладу і соціалістичного будівництва. Ідеологічні стереотипи сприяли визнанню низки пам'яток чужими для нової культури і призвели до масового руйнування архітектурних і скульптурних пам'ятників. У березні 1930 року постановою Раднаркому було створене єдине Всесоюзне добровільне товариство пролетарського туризму і екскурсій (ОПТЕ). Його поява знаменувала підготовку кадрів для туристсько-екскурсійної діяльності, видання літератури. На даному етапі розвитку екскурсійна справа була тісно пов'язана з краєзнавчою роботою. У цей період продовжувала розвиватися теорія і методика екскурсійної справи [1].

Після 30-х років відбувалося суттєве розширення географії туристських маршрутів і тематики екскурсій. Особлива роль надавалася виробничим екскурсіям, які використовувалися як метод суспільно-політичного і трудового виховання. Для цього періоду був характерний диференційований підхід до організації екскурсій з урахуванням освітнього рівня, вікового складу, культурних запитів і професій екскурсантів.

У післявоєнні роки в екскурсійній програмі значна роль відводилася військово-історичній темі. Об'єктами відвідування стали меморіальні комплекси, пам'ятники бойової слави тощо. З'явилися і перші методичні нововведення – використання професійних екскурсиводів при замовленні автобусної екскурсії, коли працівник виступав лише в ролі організатора.

Наступний історичний етап визначений серединою ХХ століття. Деякі екскурсійні організації того часу були підпорядковані Міністерству культури, а курси підготовки екскурсиводів були лише при музеях.

У 1971 була прийнята постанова про екскурсійну справу «Про заходи щодо подальшого поліпшення екскурсійної роботи», в якій були визначені заходи щодо підвищення пізнавальної цінності екскурсій, якісного вдосконалення методичної роботи екскурсиводів, підготовки кадрів для екскурсійної справи. У ці ж 70-ті роки ХХ століття екскурсійна справа включилася в навчальні плани найбільших ЗВО радянських республік. На географічних факультетах Київського, Сімферопольського, Білоруського і Кишинівського державних університетів були відкриті спеціалізації «Методика і організація туристично-екскурсійної справи». На факультетах суспільних професій педагогічних інститутів створювалися екскурсійні відділення [1].

Наприкінці ХХ століття активізувалася наукова робота в галузі теорії і практики екскурсійної справи. У цей період масово видавалися такі монографії, інструкції з організації екскурсійної роботи:

«Підготовка та проведення екскурсій», «Організація екскурсійної роботи», «Вимоги до методичної розробки екскурсій», «Методичні рекомендації з підготовки нової екскурсії», «В допомогу викладачам курсів з підготовки екскурсоводів», «Міська оглядова екскурсія» тощо [3, с. 76].

Після 1991 року екскурсійна справа в пострадянських країнах переживала глибоку кризу. Це було пов'язано з тим, що, по-перше, зникла система профспілкового туризму; по-друге, екскурсія перестала бути засобом пропаганди ідеалів тоталітаризму, а історико-революційна і радянська тематика екскурсій відійшла на другий план; по-третє, створена раніше система підготовки екскурсійних кадрів і методичного забезпечення екскурсійної роботи була практично зруйнована. Відбулися істотні зміни в професійній підготовленості екскурсоводів, адже у цій ролі стали виступати люди, які не мали спеціальної підготовки й освіти. Зрештою, змінам піддався і контингент екскурсантів, адже скоротилася кількість дорослих екскурсантів, на їх місце прийшли діти шкільного віку.

Деяка стабілізація екскурсійної діяльності почала відбуватись лише на початку XXI століття. Сьогодні спостерігається зростання інтересу до міських і замських екскурсій у дорослого населення, проте дана тенденція характерна переважно для великих міст. Позитивні зрушення в розвитку замських екскурсій гальмуються зростанням цін на послуги, зокрема транспортні, це в свою чергу свідчить про те, що розвиток екскурсійної справи в країнах, що розглядаються в даному дослідженні, вимагає створення нових форм екскурсійного обслуговування, розвитку екскурсійної справи на регіональному рівні, а також стандартизації підготовки фахівців туристичного супроводу (гідів-екскурсоводів).

Нині ситуація на ринку екскурсійних послуг в деяких країнах Східної Європи, зокрема Молдови, Білорусі та Україні, така, що випускники профільних навчальних закладів не відповідають повною мірою професійним вимогам та міжнародним стандартам. Сьогоднішні фахівці туристичного супроводу (гіди-екскурсоводи) мають низький професійний рівень, тому туристичним фірмам та іншим закладам сфери дозвілля та відпочинку, які мають власні програми корпоративної підготовки фахівців, доводиться заново навчати прийнятих на роботу співробітників. У молодих гідів-екскурсоводів спостерігається недостатня компетентність і відсутність адаптаційних навичок, якими вони повинні володіти в розвинутому конкурентному середовищі. Випускникам курсів підготовки гідів-екскурсоводів не вистачає практичного досвіду, знань з історії та культури, традицій та звичаїв народів, зокрема й полікультурної підготовки.

Сьогодні лише в Україні існує декілька десятків курсів підготовки та підвищення кваліфікації гідів-екскурсоводів, які організуються в багатьох випадках при туристичних фірмах або інститутах підвищення кваліфікації. Лише декілька великих ЗВО готують фахівців на курсах, але така підготовка завжди відбувається на платній основі в Центрах післядипломної та додаткової освіти, що працюють при університетах.

Програми підготовки фахівців туристичного супроводу в цих закладах різноманітні, але вони всі розглядають такі основні положення: в основі будь-якої екскурсії лежить один екскурсійний метод повідомлення знань; показ і розповідь – складові частини екскурсії й основні її елементи; рух (моторність) – одна з ознак екскурсії; екскурсійна методика є приватною методикою і складається з двох частин – методики підготовки і методики проведення екскурсій; методика проведення екскурсій є сукупністю методичних прийомів показу екскурсійних об'єктів, розповіді про них та події, що з ними пов'язані.

**Висновки.** Отже, підсумовуючи все зазначене, можна дійти висновків про те, що основою екскурсійного процесу є саме екскурсійний метод, який ще й на додачу є сукупністю засобів і прийомів передачі знань, умінь та навичок. Майже вся теорія екскурсійної справи являє собою глибокий аналіз дії екскурсійного методу, метою якого є навчання (передача знань) і виховання (формування всебічно розвиненої особистості). Екскурсійний метод як один із найактивніших засобів взаємодії екскурсовода та екскурсантів є ще й однією з умов плідного їх спілкування. Можна стверджувати на основі досвіду екскурсійної роботи про те, що лише ті екскурсії досягають поставленої мети, які побудовані з урахуванням вимог і особливостей екскурсійного методу. Під час підготовки фахівців туристичного супроводу (гідів-екскурсоводів) врахування всіх особливостей екскурсійної методики є запорукою становлення висококваліфікованих фахівців, які будуть конкурентоспроможними та затребуваними на ринку праці.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Галасюк С.С. Організація туристичних подорожей та екскурсійної діяльності : навч. посіб. Київ : «Центр учбової літератури», 2013. 178 с.
2. Емельянов Б.В. Экскурсоведение : учебное пособие. Москва : Просвещение, 2008. 216 с.
3. Нездоймінов С.Г. Экскурсоведение : навч.-метод. посіб. Одеса : Астропринт, 2011. 216 с.
4. Щука Г.П. Система професійної освіти у сфері туризму в Російській Федерації, Україні та Республіці Білорусь : монографія. Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. 264 с.

## ТЕОРЕТИКО-ПОНЯТІЙНІ АСПЕКТИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

### THEORETICAL AND CONCEPTUAL ASPECTS OF INCLUSIVE EDUCATION IN MODERN PEDAGOGICAL RESEARCHES

*Стаття присвячена аналізу поняттєвого апарату інклюзивної освіти, виявленню особливостей інтерпретацій понять «інклюзія», «інтеграція», «інклюзивна освіта». Дослідження проведено на основі діахронно-синхронного підходу, що дозволяє не тільки виявити особливості термінологічної інтерпретації основних понять, які входять до категорії «інклюзія», але й дає змогу простежити специфіку формування поняттєвого апарату відповідно до загальних тенденцій розвитку педагогічної, суспільно-філософської, соціально-медичної думки.*

*Установлено, що між інтеграційною та інклюзивною педагогікою прослідковуються різні концепції, стадії розвитку, підходи до розуміння засадничих принципів трактування поняття «діти з особливими освітніми потребами». З'ясовано, що поняття «інтеграція» асоціюється здебільшого з терміном «толерантність», а «інклюзія» – з таким поняттям, як «сприйняття». Отже, діти з особливими освітніми потребами сприймаються в контексті інклюзивної педагогіки як рівноправні, тобто без будь-яких застережень такими, якими вони є, які можуть розраховувати на підтримку ближніх.*

*Підкреслено, що інклюзивна форма навчання є пріоритетним механізмом включення дітей з особливими потребами до освітнього середовища, в якому забезпечення основного права будь-якої дитини на освіту за місцем проживання реалізується через систему освітніх послуг, закріплених на законодавчому рівні. З'ясовано, що інклюзія в освіті базується на різноманітності дітей не тільки з огляду на певні психофізичні відмінності, але й на статі, національності, расу, мову, соціальний статус.*

*Встановлено, що завдання інклюзії – це надання різноманітних освітніх можливостей усім дітям незалежно від їхньої соціально-культурної, етнічної, лінгвістичної приналежності.*

**Ключові слова:** *інклюзія, інтеграція, інклюзивна педагогіка, неповносправність, різноманітність, діти з особливими потребами.*

*The article focuses on the analysis of an inclusive education conceptual apparatus; revealing the interpretation peculiarities of the concepts "inclusion", "integration", "inclusive education". The research has been conducted on the basis of a diachronous synchronous approach, which not only reveals the features of a terminological interpretation of the basic concepts that are included in the category "inclusion", but also allows to trace the specifics of the conceptual apparatus according to the general tendencies development of the pedagogical, social and philosophical, social and medical thought formation.*

*It has been determined that different concepts, the stages of development, the approaches to understanding the basic principles of interpretation of the phrase – "children with special educational needs" are traced between the integration and inclusive pedagogy. It has been found out that the term "integration" is mostly associated with the term "tolerance" and "inclusion" with such a term as "perception". Accordingly, in the context of inclusive pedagogy the children with the special educational needs are perceived as equal, without any admonition, as they are, they can account on the support of their surrounding. It has been emphasized that an inclusive form of education is a priority mechanism for inclusion of children with special needs in the educational environment, in which ensuring the basic right of any child to education at the place of residence is realized through the system of educational services, fixed at the legislative level. It has been found out that inclusion in education is based on the diversity of children not only in view of certain psychophysical differences, but also on gender, nationality, race, language, social status.*

**Key words:** *inclusion, integration, inclusive pedagogy, the disabled, diversity, children with special needs.*

УДК 37.01

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-19-3-7>

**Козіброда Л.В.,**

канд. наук з фіз. виховання і спорту,  
доцент,  
докторант кафедри педагогіки  
та інноваційної освіти  
Національного університету  
«Львівська політехніка»

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Впровадження інклюзивної освіти в Україні демонструє нагальну потребу суспільства у підтримці та зміні ставлення до осіб з особливими потребами. Розбудова українського суспільства детермінує необхідність включення осіб з особливими потребами до його соціального простору, гарантуючи при цьому захист їхніх прав та усебічну підтримку. Пріоритетними напрямками у цьому процесі постають надання якісної освіти та підготовка до життя у сучасному суспільстві дітей з особливими потребами.

Важливим етапом у поступі інклюзивної освіти у світі було прийняття Саламанської декларації (1994 р.), в якій були визначені такі її концептуальні засади: гуманне ставлення до дітей з особливими потребами; упровадження шкіл з інклюзивною

орієнтацією; створення відповідного освітнього середовища; врахування інтересів, здібностей та навчальних потреб усіх дітей тощо [9]. Слід також наголосити, що Україна, ратифікувавши у 2010 році Міжнародну Конвенцію про права інвалідів [6], в якій цілий розділ був присвячений інклюзивній освіті, взяла на себе зобов'язання виконувати усі перелічені в ній пункти. Це сприяло широкому розповсюдженню засадничих ідей, положень, принципів інклюзивної освіти в Україні, зокрема й в педагогічній теорії і практиці.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Сучасні дослідження в галузі спеціальної педагогіки підтверджують актуальність окресленої проблеми. Так, у працях Н. Денисенко, І. Дичківської, Т. Ілляшенко, А. Колупаєвої [4], О. Кучерявого, Н. Ліфінцевої, П. Таланчука та ін. особлива увага

була приділена проблемам навчання й виховання дітей з особливими потребами у різних типах загальноосвітніх закладів на сучасному етапі. Підготовці педагогічних кадрів до роботи з дітьми з особливими потребами присвячені дослідження Л. Артюшкіної, Ю. Бекетової, О. Бородіної [1], М. Васильєвої, І. Доброскок [2], І. Рассказової, Л. Штефан та ін. Окремі психолого-педагогічні основи організації освітнього середовища та професійного супроводу дітей з особливими потребами в умовах освітнього середовища висвітлені у працях Г. Гавриленко, Л. Гречко, В. Засенко, І. Омельченко, Т. Сак [8], Т. Скрипник.

Реалізація суспільством системи опіки над дітьми з особливими освітніми потребами передбачає глибокий аналіз різних підходів щодо визначення її ефективності. Свідченням цього є велика кількість праць, що присвячені різним теоретико-методичним аспектам інклюзії в Україні та за кордоном, порівняльному аналізу правових та організаційних засад інклюзивного й інтегративного навчання, проблемам підготовки фахівців у цій галузі. Водночас слід зазначити, що дослідження термінологічного апарату з обраної теми не є широко представленим. Зокрема, йдеться про розмежування термінів «інтеграція» та «інклюзія», які доволі часто ототожнюються сучасними науковцями. Зазначимо, що побіжно цієї проблеми торкалися І. Гладченко, Н. Заєркова [3], А. Колупаєва [5], Л. Перхун, Т. Ткаченко [10], А. Трейтяк. Проте недостатня увага науковців до аналізу поняттєвих аспектів інклюзії увиразнює актуальність цього дослідження.

**Мета статті** – здійснити категорійно-понятійний аналіз інклюзивної освіти в Україні на сучасному етапі крізь призму діахронно-синхронного підходу.

**Виклад основного матеріалу** Застосування діахронно-синхронного підходу дозволяє не тільки виявити особливості термінологічної інтерпретації основних понять, що входять до категоріального поля «інклюзія», але й дає змогу простежити специфіку формування поняттєвого апарату відповідно до загальних тенденцій розвитку педагогічної, суспільної, соціально-медичної, філософської думки у різні часові проміжки.

У розвитку інклюзивної освіти ключову роль відіграли ідеї про навчання й виховання неповносправних дітей, їхню соціалізацію. Зокрема, йдеться про дослідження особливостей їхнього психофізичного розвитку та їх здатності навчатися (медичний складник), їх здатність сприймати освітню програму, здатність до вироблення соціально-поведінкових навичок (психолого-педагогічний складник), функціонування призначених для них середовищ (медико-педагогічний складник).

Тому надзвичайно важливим є завдання якомога більшого ранжування неповносправності. Серед видів неповносправності виділяють такі:

а) аборт – різні способи позбавлення життя неповносправних дітей (відбувається до народження дитини, коли з'ясується, що плід недорозвинутий); б) відмова рідних батьків від дитини (дитину можуть забрати прийомні батьки або вона опиниться у спеціальних закладах); в) виключення (всі недорозвинуті діти, які не відповідають освітнім нормам, виключаються з навчально-виховного процесу); г) селекція (сегрегація) передбачає, що неповносправні діти, які досягають шкільного віку, поділяються на відповідні підгрупи.

Ще на початку ХХІ століття вважалося, що найкращі умови для навчання неповносправних дітей мають гомогенні групи [12]. Відповідно до такого поділу система навчання дітей реалізувалася як у загальноосвітніх школах, так і в спеціальних. Спеціальні школи ділили своїх учнів відповідно до окремих типів неповносправності.

Необхідно зауважити, що селекційне (сегрегаційне) навчання передбачає також інтеграцію осіб з особливими освітніми потребами у нормальне суспільство, але проєкти такої інтеграції є досить довготривалими і можуть реалізовуватись на основі сегрегаційного навчання.

Інтеграція поєднує рівномірне функціонування двох субсистем – сегрегаційної (селекційної) та інтеграційної. Діти з особливими освітніми потребами можуть за певної підтримки відвідувати загальноосвітні школи. Якщо інтеграція не дає ефективного результату, то дитина може повернутися до спеціалізованої школи.

Інклюзія як засаднича ідея успішної інтеграції переходить у нову і цілком відмінну за якістю форму. У цій системі освіти роль гомогенності вже не є доміантною. Навпаки, тут на перше місце виступає гетерогенність.

Акцептація гетерогенності в інклюзивній освіті включає у себе, крім гуманітарного аспекту, також і методологічний аспект, який полегшує працю вчителя загальноосвітньої школи, адже зникає необхідність засвоєння усіма учнями одного стандарту навчання, що значно ускладнювало роботу вчителя. Різномірність стає нормою, а інклюзія – цілком звичайним явищем у педагогічній практиці [13].

Важливо зауважити, що проблемою інтегративного навчання займалася спеціальна педагогіка. Однією із засад процесу її інституціоналізації була фрагментація. Зокрема, йдеться про заснування перших спеціальних закладів для неповносправних дітей. Перші успішні заклади для дітей з особливими освітніми потребами (неповносправними) почали з'являтися у Європі у ХVІІІ ст. У цей час також відбувалася й організація спеціальних установ (медичних, освітніх, суспільних), які опікувалися дітьми з особливими освітніми потребами. Перші такі інституції досить часто розміщували у себе дітей з різними вадами. З часом тут почали

концентруватися на специфічних дисфункціях (елементах найтипівіших неповносправностей).

Досить високу ефективність роботи показали школи, які спеціалізувалися на різних видах неповносправності, особливо розумової відсталості. У деяких країнах Європи заклади для дітей з порушеннями слуху і надалі звужували свою спеціалізацію. Це привело до того, що були створені відділи для глухих дітей, для дітей зі слабким слухом та дітей з надмірною вразливістю слуху.

На кінець XIX – початок XX ст. утверджується думка науковців, яка закріплюється на законодавчому рівні у багатьох європейських країнах, про необхідність навчання неповносправних дітей трьох таких категорій: глухих, сліпих та розумово відсталих [7]. Упродовж XX століття формуються ідеї інтегративного навчання, що проявилися у закріпленні законодавчої бази спеціальної педагогіки, виробленні моделей інтеграції дітей з особливими потребами у звичайне навчальне середовище.

Саме через ознаки інтеграції дитини з особливими потребами до освітнього середовища досить часто виникає нерозуміння відмінностей між інклюзивною педагогікою та інтеграційною педагогікою. Інколи інклюзивна педагогіка ототожнюється з інтеграційною, а інколи трактується як покращений варіант інтеграційної.

Зауважимо, що у разі інклюзивної педагогіки йдеться про зовсім іншу якість, ніж інтеграція, а саме про забезпечення спеціальних освітніх потреб для всіх дітей.

Організація Об'єднаних Націй у своїй Конвенції щодо прав неповносправних осіб у пункті, що стосується навчання, користується таким терміном, як «система інклюзивної освіти» (inclusive education system). У цій системі різноманітність є нормою. Якщо інтегративна система освіти передбачає пристосування дитини до освітнього середовища, то інклюзивна система намагається пристосувати освітнє середовище до дитини.

Між інтеграційною та інклюзивною педагогікою прослідковуються різні концепції, стадії розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Оскільки інтегративна концепція була предметом дебатів у різних країнах світу у кінці XX ст., то на початку XXI ст. чітко увиразнюється тенденція домінування інклюзивної педагогіки.

Якщо поняття «інтеграція» асоціюється здебільшого з терміном «толерантність», то інклюзія вже пов'язується з таким поняттям, як «сприйняття». Відносно дітей з особливими освітніми потребами з огляду на їх інклюзивність мова йде про речі більш засадничі, тобто про сприйняття апіорі свого ближнього, а не тільки толерування неповносправної людини, якій створили умови для існування серед інших. Учень з особливими освітніми потребами повинен сприйматися без будь-яких застережень, тобто таким, яким він є.

Нашим сприйняттям ми не тільки декларуємо, але й трактуємо особу з особливими освітніми потребами як рівну нам. Така особа може розраховувати на нашу підтримку. Допмагаючи їй, ми тим самим збагачуємо себе. Поступова соціалізація особистості приводить до якісного зростання етичної свідомості суспільства, а також кожного індивідуума, який бере участь у цьому процесі.

Між інтеграційною педагогікою та інклюзією існує суттєва різниця і щодо їхніх класифікацій. При реалізації інтеграційного навчання використовується така триступенева класифікація: локальна інтеграція, суспільна інтеграція, а також функціональна інтеграція.

Локальна інтеграція передбачає спеціальні класи для дітей з особливими освітніми потребами, які відносяться до середовища загальноосвітньої школи, при цьому неповносправні учні не контактують між собою та здоровими колегами. Що стосується суспільної інтеграції, то між обома групами діти здійснюють інтеракції через різні форми суспільної активності, але більша частина проведеного спільно часу припадає на сегрегацію (поділ за формами неповносправності). Функціональна інтеграція передбачає навчання дітей з особливими освітніми потребами у звичайних класах.

Застосовуючи інклюзивну педагогіку у шкільній практиці, не слід забувати про конкретну мету, яку вона ставить перед собою. Цією метою є перехід від моделі інтеграції осіб з особливими освітніми потребами до інклюзивної моделі з гаслом «Школа для всіх дітей» [11].

У полі зору інклюзивної педагогіки перебувають також проблеми від класичних відхилень у розвитку дітей та молоді, які відомі у суспільстві (сліпі, глухі, фізично та розумово неповносправні тощо), аж до загроз оптимальному розвитку дитини, що можуть бути викликані побічними явищами, які дитина пережила в реальному житті. Це можуть бути хронічні хвороби або несприятливе суспільне середовище (зокрема, діти-шульги, яких змушують писати правою рукою, важковиховувані діти і діти з особливими здібностями, яким приділяють недостатньо уваги у класі).

Переорієнтація інтеграційного підходу на інклюзивний у системі навчання й виховання дітей та молоді з особливими освітніми потребами стала не просто зміною напрямку розвитку. Під час інтеграції учень повинен пристосовуватися до школи. Це не означає, що школа повинна змінитися, щоб підкреслити гетерогенність учнів.

На противагу інтеграції інклюзія імплікує радикальну реформу освіти у сфері оновлення шкільних програм, оцінювання і створення учнівських груп, суспільних середовищ. Такий підхід базується на сприйнятті різноманітності з огляду на стать, національність, расу, мову, соціальний статус, неповносправність тощо.

Водночас зазначимо, що у контексті інклюзивної педагогіки термін «особливі освітні потреби» тлумачиться крізь призму соціальної моделі, в якій вони сприймаються як своєрідні труднощі, з якими стикаються учні. Медична модель, що більш характерна для інтеграційного підходу, базується на сприйнятті особливих освітніх потреб як обмежень самої дитини в процесі навчання. Отже, соціальна модель передбачає подолання труднощів, які виникають у результаті взаємодії учнів з освітнім середовищем, різними культурами, адміністрацією, навіть навчальним матеріалом, а медична модель акцентує увагу на вадах дітей, що заважають сприймати навчальний матеріал, виділяють їх з-поміж інших учнів.

Інклюзивна освіта починається з визнання відмінностей, які існують між учнями. Тобто визнання, що кожна дитина особлива, має свої фізичні й психологічні особливості і потребує поваги й розуміння з боку усіх учасників навчально-виховного процесу, стає основоположним у сучасній освітній парадигмі. Розвиток такого підходу передбачає комплексну орієнтацію на зосередження уваги на особистості в цілому, а не на окремих її аспектах. Наголосимо, що інклюзія передбачає зменшення усіх перешкод у навчанні для всіх учнів без винятків. Інклюзивна освіта має на меті створення сприятливого та стимулюючого середовища і для учнів, і для персоналу, в якому підтримка, допомога і взаємодопомога визначаються як такі види діяльності, що сприяють підвищенню здатності школи своєчасно реагувати на різноманітність своїх учнів.

**Висновки.** Як було з'ясовано, типовим фокусом багатьох дослідників інклюзії в освіті є орієнтація на осіб з інвалідністю. Однак, досліджуючи поняттєвий апарат проблеми, завдання інклюзії слід розуміти більш широко, тобто як надання різноманітних освітніх можливостей усім дітям незалежно від їхньої соціально-культурної, етнічної, лінгвістичної приналежності.

Можемо констатувати, що інклюзивна освіта спрямована на залучення дітей з особливими потребами до різноманітнішого матеріалу, ширшого соціального кола, що покращує їхні соціальні навички та вміння вирішувати конкретні проблеми. Інклюзія в школі також покращує відносини між усіма учнями, здійснює позитивний вплив на однолітків, сприяючи формуванню нових цінностей, дружніх відносин, самостійності усіх учнів.

Інклюзивна освіта базується на трьох основних засадах: 1) доступності (забезпеченні широкого спектру діяльності та освітнього середовища для

кожної дитини з урахуванням її особливостей); 2) участі (використанні низки інструктивних та інтервенційних підходів, що сприяють активному залученню до ігрової й навчальної діяльності всіх учнів. Реалізація таких підходів сприяє соціально-емоційному й поведінковому розвитку кожної окремої дитини); 3) підтримці (розробці інфраструктури та політики навчального закладу, що базується на наданні спеціалізованих послуг та терапії дітям з особливими потребами, можливості співпраці з родиною та іншими професіоналами для підтримки високої якості включення дітей в освітнє середовище).

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бородіна О.С. Підготовка майбутнього вчителя основ здоров'я до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 ; ХНПУ ім. Г.С. Сковороди. Харків, 2014. 254 с.
2. Доброскок І. До проблеми підготовки магістрів соціальної педагогіки. *Рідна школа*. 2010. № 3. С. 10–13.
3. Інклюзивна освіта від А до Я: порадник для педагогів і батьків / укладачі Н.В. Заєркова, А.О. Трейтук. Київ, 2016. 68 с.
4. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ : САММІТ-книга, 2008. 272 с.
5. Колупаєва А. Інклюзивна освіта як модель соціального устрою. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2014. № 2. С. 7–18. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/DLog\\_2014\\_2\\_3](http://nbuv.gov.ua/UJRN/DLog_2014_2_3) (дата звернення: 02.11.2019).
6. Конвенція про права інвалідів ООН : Міжнародний документ від 13.12.2000 р. URL: [http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/995\\_g71](http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/995_g71) (дата звернення: 01.11.2019).
7. Малофеев Н.Н. Западная Европа: эволюция отношения общества и государства к лицам с отклонениями в развитии. Москва : Экзамен, 2003. 256 с.
8. Сак Т. Організація навчального процесу в інклюзивному класі. *Дефектологія*. 2011. № 2. С. 8–11.
9. Саламанська декларація про принципи, політику та практичну діяльність у галузі освіти осіб з особливими освітніми потребами URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_001-94](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94) (дата звернення: 01.11.2019).
10. Ткаченко Т. Від інтеграції до інклюзії. *Директор школи. Шкільний світ*. 2016. № 9–10. С. 79–91.
11. Biewer G. Grundlagen der Heilpädagogik und inklusiven Pädagogik. Klinkhardt : Bad Heilbrunn, 2009. 270 s.
12. Ravaud F.-F. Stiker. Inklusion and exclusion. *Encyklopedia of disability*. Sage : Thousand Oaks, 2006. P. 923–927.
13. Scholz M. Der Weg von Integration zur Inklusion. *Sonderpädagogik*. Bayern, 2007. Т. 50. № 1. С. 2–9.

## ФОРМУВАННЯ ГЛОБАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЧЕРЕЗ АКАДЕМІЧНУ МОБІЛЬНІСТЬ ЯК ФОРМУ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА ІНСТИТУЦІЙНОМУ РІВНІ

### BUILDING OF GLOBAL COMPETENCY BY MEANS OF ACADEMIC MOBILITY AS A FORM OF HIGHER EDUCATION SYSTEM INTERNATIONALIZATION AT INSTITUTIONAL LEVEL

Метою статті є обґрунтування імовірності взаємозв'язку між мобільністю як однією з форм інтернаціоналізації національних систем вищої освіти та процесом формування глобальної компетентності в студентів сучасних університетів. Підкреслено, що в умовах інтеграції європейських освітніх систем одним із пріоритетних напрямів політики щодо реформування національних систем вищої освіти є саме інтернаціоналізація, яка сприяє розширенню доступу до вищої освіти представникам різних країн; універсалізації різногалузевих знань; розширенню міжнародного співробітництва на національному та інституційному рівнях; активізації академічної мобільності; орієнтованості освіти на реалії глобалізованого світу XXI століття з активним розвитком державно-приватного партнерства в освітній галузі тощо. Теоретична база щодо проблематики роботи підтримана аналітичним оглядом практичних даних, представлених на офіційному електронному ресурсі Інституту статистики Організації Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури (UNESCO) та даних Аналітичного центру CEDOS, Україна. Глобальну компетентність визначено як сформований комплекс таких елементів, як обізнаність щодо іноземних мов і культур, розуміння та цінування культурних відмінностей; досвід щодо інших культур; усвідомлення власної культури. За підсумками роботи окреслено тезу про принципову важливість мобільності як форми інтернаціоналізації інституційного рівня для формування глобальної компетентності в студентів і випускників університетів XXI століття, оскільки саме мобільність сприяє розвитку культурно компетентного ставлення до світу, відповідно до якого люди постійно отримують нові знання та набувають нових умінь, вбудовуючи нові відносини з навколишнім світом.

**Ключові слова:** інтернаціоналізація, система вищої освіти, інституційний рівень

інтернаціоналізації, мобільність, глобальна компетентність, ринок праці.

The goal of the article is to substantiate the likelihood of interconnection between mobility as a form of internationalization of national higher education systems and the formation of global competence among students of modern universities. It has been emphasized that in the context of the integration of European education systems internationalization is one of the priority directions for reforming national higher education systems; it promotes greater access to higher education for representatives of different countries; universalization of diverse knowledge; enhancement of international cooperation at national and institutional levels; enhancement of academic mobility; orientation of education to the realities of the globalized world of the XXI century with the active development of public-private partnerships in education, etc. Theoretical framework is supported by analytical review of practical data presented on the official electronic resource of United Nations Institute for Education, Science and Culture (UNESCO) and CEDOS Analytical Center, Ukraine. Global competence is defined as a complex set of elements such as: awareness of foreign languages and cultures, understanding and appreciation of cultural differences; experience of other cultures; awareness of one's own culture. Based on the results of the study the statement on fundamental importance of mobility as a form of institutionalization of institutional level and the formation of global competence among students and graduates of the XXI century universities is outlined, as it is exactly mobility that promotes culturally competent attitude towards the world, in which people constantly acquire new knowledge and skills while building new relationships with the surrounding.

**Key words:** internationalization, higher education system, institutional level of internationalization, mobility, global competence, labor market.

УДК 341.221.4: 378 (4-11)

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-19-3-8>

**Мигович І.В.,**

канд. філол. наук,

доцент кафедри романо-германської філології

Луганського національного університету імені Тараса Шевченка

**Постановка проблеми** в загальному вигляді. Особливості становлення й функціонування глобалізованого суспільства XXI століття, почасти спричинені утвердженням ринкової економіки й комерціалізацією освітньої та наукової сфери, зумовлюють необхідність істотного варіювання підходів до процесу надання освітніх послуг в університетах сьогодення. Лексема *університет*, яка за своєю етимологією походить від латинської *universitas* 'сукупність, цілісність' і почасти передбачає властивість спільного використання будь-чого людьми як представниками світу чи певної групи, незважаючи на свій «універсалізм», лише останніми десятиліттями XX століття почала

використовуватися на позначення закладів вищої освіти як таких, що інтегрують у діяльності міжнародний (глобальний) і міжкультурний контексти [10; 12; 13]. Природно пов'язуємо це з утвердженням концепту *інтернаціоналізація* в царині вищої освіти. Загальноновживаного його визначення донині не існує, як і цілісної структури внутрішніх і зовнішніх механізмів інтернаціоналізації процесу надання освітніх послуг закладами вищої освіти. Окремі структурні одиниці цих механізмів чітко представлені в науковому полі сучасних компаративних педагогічних студій. Так, ключовою характеристикою поняття більшість учених називають міжнародний характер діяльності університетів,

міжнародне співробітництво, міжнародні програми й послуги [4, с. 191–203]. Інтернаціоналізацію вищої освіти характеризуємо як цілеспрямований процес інтеграції міжнародного та міжкультурного вимірів у цілі, функції та зміст діяльності університетів з метою підвищення якості їхньої освітньої та науково-дослідної діяльності, як шлях до розвитку національних систем вищої освіти й водночас шлях формування в студентів компетентностей, що їх потребує життя в глобалізованому світі XXI століття [8; 20]. Проте чи дійсно сучасні університети, навіть ті, які мають серед своїх нормативних документів Стратегію (План/Програму) інтернаціоналізації, формують такі компетентності, що являють собою ці компетентності і як вимірюються, – ці питання постали в процесі дослідження й зумовили проблематику розвідки.

#### Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Звертаючись до теоретико-методологічної бази розвідки, відзначимо, що питанням інтернаціоналізації вищої освіти приділяють увагу Н. Бідюк, Т. Десятова, Н. Журавська, І. Задорожна, Т. Ключкович, Н. Лавриченко, М. Лещенко, А. Парінова, Г. Ржевська, А. Сбруєва, Г. Товканець, Дж. Айнер, П. Бок, М. ван дер Венде, У. де Вінтер, Х. де Вітт, Л. Власкену, Д. ван Дамме, Т. Келвемарк, П. Нельсон, Дж. Стімפל, Л. Уілсон та інші. Сутнісні характеристики інтернаціоналізації національних систем вищої освіти представлено в роботах Ф. Альтбаха, М. Ван дер Венде, Б. Еллінгбо, Ш. Бонд, Дж. Местенхаузера й інших. Аспектна імплементація та подальша інтенсифікація процесу інтернаціоналізації вищої освіти в Україні є предметом вивчення, зокрема, Н. Авшенюк, В. Андрущенко, Г. Васяновича, С. Вербицької, О. Верхогляд, О. Гонти, Л. Гурич, І. Каленюка, В. Кременя, Л. Курія, В. Лугового, Є. Пінчук, М. Піч, Л. Полешко, Л. Пуховської, А. Сбруєвої, В. Солощенко, О. Трохимець, Т. Фінікова й інших.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Розглядаючи процес інтернаціоналізації у вищій освіті, вчені приділяють увагу концептуальним засадам явища (причини виникнення й умови розвитку), рівням і формам, особливостям прояву в різних країнах (у тому числі й у розрізі компаративних студій), проте взаємозв'язок між формами інтернаціоналізації національних систем вищої освіти, зокрема академічною мобільністю студентів закладів вищої освіти, й подальшою конкурентоспроможністю випускників на світовому/національному/регіональному ринках праці за рахунок набуття ними актуальних для громадян XXI століття компетентностей (*глобальна, підприємницька* тощо) окреслено побіжно.

**Мета статті** – вивчення взаємозв'язку між формами інтернаціоналізації національних систем вищої освіти, зокрема академічною мобільністю

студентів закладів вищої освіти, й подальшою конкурентоспроможністю випускників на світовому/національному/регіональному ринках праці за рахунок набуття ними актуальних для громадян XXI століття компетентностей.

Серед завдань роботи виділяємо такі: спираючись на попередні дослідження [15; 16; 17], розглянути інтернаціоналізацію національних систем вищої освіти з урахуванням компетентнісного підходу до надання освітніх послуг; проаналізувати особливості інституційного рівня провадження процесу інтернаціоналізації сучасними університетами; обґрунтувати тезу, що кінцевим результатом процесу інтернаціоналізації на інституційному рівні (форма вираження – академічна мобільність) є формування глобальної компетентності серед студентів і випускників університетів.

**Виклад основного матеріалу.** Вищу освіту сьогодення все частіше характеризують не за типом (регульована державою/приватна), не за здатністю бути прибутковою/неприбутковою чи за моделлю реалізації (стаціонарне, заочне, дистанційне, віртуальне навчання тощо), а за якістю, здатністю забезпечити вимірюваний за певними показникам/індикаторами якісний результат процесу надання освітніх послуг. Підвищення якості процесу надання освітніх послуг для національних систем вищої освіти країн Європи є пріоритетом, зокрема, і Болонського процесу, окремі структурні елементи якого протягом багатьох років почасти впроваджує й українська вища школа [11]. Відповідь на питання забезпечення якості вищої освіти, на думку вчених, прийшла з боку відносно нового «тренду» у вищій освіті – процесу інтернаціоналізації, який нині має багато визначень, що засвідчують невпинність його трансформації. Наприклад, *[Internationalization of Higher Education is] the intentional process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions and delivery of post-secondary education, in order to enhance the quality of education and research for all students and staff, and to make a meaningful contribution to society* [7, с. 116]. Цікавим є те, що інтернаціоналізація, на думку вчених, являє собою **планомірно** інтеграцію глобального міжкультурного контексту в процес провадження освітньої діяльності саме **з метою підвищення її якості**. Визначення підкреслює цілеспрямованість та активність процесу: інтернаціоналізація є не власне метою, а засобом підвищення якості, посилення досконалості вищої освіти й наукових досліджень. У визначенні зазначено також, що інтернаціоналізація має слугувати суспільним потребам, а не концентруватися виключно на економічно обґрунтованій університетами необхідності збільшення своїх прибутків.

Впливаючи на якість вищої освіти XXI століття, процес інтернаціоналізації, який має різні



форми прояву, сприяє розвитку в студентів освітніх установ низки актуальних для глобалізованого світу компетентностей, таких як глобальна (*global competence, intercultural competence, cross-cultural competence, global citizenship*) і підприємницька (*entrepreneurial competence*). Нині мова піде про першу з них. Розгляд теоретико-методологічних джерел продемонстрував наявність кількох термінів, подібних за своєю концептуальною природою й, відповідно, почасти взаємозамінних. Це терміни *global competence, intercultural competence, cross-cultural competence, global citizenship* тощо. Називаючи один і той самий концепт, перелічені терміни дають змогу незначної варіативності його змістового компонента й водночас свідчать про відсутність консенсусу серед науковців щодо найбільш доцільного для вживання [6, с. 35]. Наведемо найбільш цитовані визначення. *Capacity to examine local, global and intercultural issues, to understand and appreciate the perspectives and world views of others, to engage in open, appropriate and effective interactions with people from different cultures, and to act for collective well-being and sustainable development* [19]. Відповідно до визначення, глобальна компетентність передбачає здатність сприймати локальні, глобальні та міжкультурні проблеми, розуміти і сприймати погляди інших людей, здійснювати відкриту й ефективну взаємодію з представниками різних культур з метою глобального добробуту і сталого розвитку людства. М. Байрем тлумачить глобальну компетентність крізь низку синонімічних фраз: *knowledge of others; knowledge of self; skills to interpret and relate; skills to discover and/or to interact; valuing others' values, beliefs, and behaviors; and relativizing one's self. Linguistic competence plays a key role*

(знання інших; знання себе; навички інтерпретувати та співвідносити; навички відкривати нове й взаємодіяти; сприйняття цінностей, переконань і поведінки інших; здатність релятивізувати власне Я. Лінгвістична компетентність відіграє ключову роль) [5, с. 67]. Р. Ламберт виділяє п'ять компонентів глобальної компетентності: світові знання, володіння іноземною мовою, культурна емпатія, сприйняття іноземних людей і культур, здатність практикувати свою професію в міжнародних умовах (*World knowledge, foreign language proficiency, cultural empathy, approval of foreign people and cultures, ability to practice one's profession in an international setting*) [14, с. 12]. Вочевидь, ці та багато інших термінів об'єднує наявність таких спільних елементів: обізнаність щодо іноземних мов і культур, розуміння та цінування культурних відмінностей; досвід щодо інших культур; усвідомлення власної культури.

Названі елементи й, відповідно, загалом глобальну компетентність студентів і випускників закладів вищої освіти допомагають розвивати форми прояву інтернаціоналізації інституційного рівня, до яких слідом за С. Райхертом, Б. Вехтером, В.М. Солощенко зараховуємо взаємне визнання програм: у разі навчання студентів у партнерському закладі вищої освіти отримані ними оцінки визнаються в «рідному» університеті й, навпаки, оцінки, отримані і «рідному» закладі вищої освіти, враховуються на наступних етапах навчання в закладі-партнері (наприклад, система подвійних дипломів), студентська та викладацька мобільність, професійний розвиток викладацького та адміністративного складу, міжнародна співпраця в дослідницькій діяльності, вивчення іноземних мов, інтернаціоналізовані навчальні плани,



Рис. 1. Основні форми інтернаціоналізації національних систем вищої освіти з урахуванням їх відсоткової пріоритетності для університетів Європи [21]

навчання іноземних громадян, мовна підготовка іноземних студентів, розроблення інтернет-порталів закладів вищої освіти кількома мовами; впровадження єдиних інтернаціоналізованих освітніх програм; розроблення спільних інтернаціоналізованих освітніх програм і транскордонних курсів; впровадження спільних аспірантських і докторських студій; інформаційна презентація результатів діяльності університетів тощо [15; 17].

Дослідження Європейської асоціації університетів (*European Universities Association – EUA*) серед іншого визначає такі основні форми інтернаціоналізації вищої освіти з урахуванням їх відсоткової пріоритетності для 451 освітніх установ із 46 країн Європи, що брали участь у дослідженні й підсумковому анкетуванні [21]): офшорні кампуси, МООС та інші види дистанційного навчання, ступеневі програми, що викладаються іншими мовами, крім англійської, проекти з розвитку потенціалу з партнерами в країнах, які розвиваються, міжнародні кампанії щодо залучення студентів, інтернаціоналізація вдома, літні школи, міжнародний маркетинг, ступеневі програми, що викладаються англійською мовою, стратегічні партнерства з відібраними іноземними університетами, участь у міжнародних освітніх мережах, студентське працевлаштування/стажування, мобільність викладачів, мобільність студентів (див. рис. 1).

Дослідження засвідчило також, що переважна кількість установ (69%) називає інтернаціоналізацію як найважливіший аспект розвитку вищої освіти за попередні п'ять років, 83% передбачають, що важливість інтернаціоналізаційних процесів буде продовжувати зростати в середньостроковій перспективі. Наступна інфографіка демонструє відсотковий вплив форм інтернаціоналізації на навчання/викладання й, відповідно, якість надання освітніх послуг (див. рис. 2).

Глобальне опитування Міжнародної асоціації університетів 2014 року (*International Association of Universities – IAU*) [9] виявило, що найвагомими перевагами інтернаціоналізації національних систем вищої освіти для європейських респондентів стали такі: покращена якість навчання/викладання, удосконалене міжнародне співробітництво та підвищення міжнародної обізнаності (глобальна компетентність) студентів. У 2018 році Асоціація провела п'яте глобальне онлайн-опитування щодо інтернаціоналізації вищої освіти, результати якого наразі не оприлюднені. Відповіді надійшли від 907 установ зі 126 країн світу. Респондентам було запропоновано обрати трійку очікуваних переваг інтернаціоналізації із запропонованого списку з 10 показників, поданих у такому порядку: 1) посилення міжнародного співробітництва та розбудова потенціалу; 2) посилення інтернаціоналізації освітніх програм (інтернаціоналізація вдома); 3) підвищення престижу освітньої установи; 4) покращення працевлаштування випускників установи; 5) поліпшення якості викладання й навчання; 6) підвищення міжнародної обізнаності (глобальна компетентність) студентів, залучення до глобальних проблем; 7) розширення міжнародних дослідницьких мереж; 8) підвищення та диверсифікація прибутків установи; 9) можливість порівняння й урахування міжнародних прикладів успішної діяльності; 10) посилення інституційних можливостей для наукових досліджень і продукування знань. 36% респондентів обрали перший показник як найважливішу перевагу процесу інтернаціоналізації, «поліпшення якості викладання та навчання» визначено другою найважливішою перевагою (21% респондентів), «підвищення та диверсифікація прибутків» розміщено на третьому місці (17% респондентів). Результати опитування свідчать, що розвиток глобальної компетентності



Рис. 2. Вплив форм інтернаціоналізації на якість надання освітніх послуг у національних університетах Європи [21]

студентів освітніх установ пов'язаний із нарощенням потенціалу університетів за рахунок у тому числі й поліпшення якості надання освітніх послуг.

Установлюючи зв'язок між поняттям інтернаціоналізації та глобальною компетентністю, наголошуємо на принциповій важливості такої форми інтернаціоналізації, як мобільність, яку визначаємо як засіб набуття академічних і культурних переваг, що в перспективі сприяють підвищенню показників працевлаштування молоді на глобального ринку праці XXI століття. Посилаючись на тезу С. Окаями, відзначаємо, що мобільність сприяє розвитку в людини культурно компетентного ставлення до світу, відповідно до якого люди постійно отримують нові знання та набувають нових умінь, вибудовуючи нові відносини з навколишнім світом (*... to maintain culturally competent attitudes as we continue to attain new knowledge and skills while building new relationships. Awareness, the valuing of all cultures, and a willingness to make changes are underlying attitudes that support everything that can be taught or learned*) [18, с. 97].

Як інструмент реалізації мобільності студентів називаємо національні стипендіальні програми, а також програми, фінансовані міжнародними організаціями в галузі вищої освіти й досліджень.

Так, в Україні вже сім років функціонує *Бюджетна програма навчання та стажування за кордоном*, започаткована з метою підвищення рівня теоретичної та практичної підготовки студентів, аспірантів, наукових і науково-педагогічних працівників, проведення авторських досліджень з використанням сучасного обладнання й технологій, опанування новітніми методами, забезпечення інформаційного обміну, розширення наукових контактів із зарубіжними науковцями. Програма працює відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України «Питання навчання студентів та аспірантів, стажування наукових і науково-педагогічних працівників у провідних вищих навчальних закладах та наукових установах за кордоном» від 13.04.2011 № 411, згідно з якою Міністерство освіти і науки України оголошує конкурс з відбору на навчання студентів та аспірантів і стажування наукових і науково-педагогічних працівників у провідних університетах і наукових установах за кордоном.

Серед програм мобільності, фінансованих міжнародними організаціями, передовсім назвемо Рамкову програму Європейського Союзу з досліджень та інновацій *Horizon 2020*, асоційованим членом якої Україна є з 2015 року. Дотепер за підсумками 446 конкурсів для 117 українських орга-

Таблиця 1

Кількість студентів-українців за кордоном [22; 23]

Країна	2008–2009	2009–2010	2010–2011	2011–2012	2012–2013	2013–2014	2014–2015	2015–2016	2016–2017
Польща	2831	3499	4879	4717	6118	9485	14756	22544	29253
Німеччина	8557	8818	8830	8929	9044	5444	5602	5850	-
Чехія	1046	1364	1456	1556	1727	1876	2098	2333	-
Італія	800	1043	1314	1484	1780	1903	2063	2367	-
Іспанія	558	641	840	604	764	678	-	-	399
Франція	1349	1388	1447	1532	1524	1128	1131	1224	-
Великобританія	535	605	670	825	905	1040	-	-	-
Австрія	595	713	762	981	865	1013	964	1099	1194
Угорщина	829	896	862	1051	1019	1269	1169	913	1105
Болгарія	275	296	333	336	370	429	478	531	570
Швейцарія	292	318	336	290	309	315	331	331	342
Швеція	259	253	429	333	285	207	180	201	-
Туреччина	209	198	208	208	232	266	363	487	-
Латвія	61	259	214	214	183	188	233	196	-
Фінляндія	114	123	145	145	180	161	185	193	208
Молдова	271	235	202	157	165	164	-	-	-
Нідерланди	87	79	96	187	287	-	314	352	-
Бельгія	143	133	174	108	128	120	127	115	-
Сербія	9	8	10	10	3	4	8	9	16
Словенія	21	26	32	19	22	27	29	34	-
Хорватія	3	4	8	9	3	10	8	9	3
Греція	196	234	294	452	472	-	-	-	-
Данія	-	-	-	29	35	133	124	119	112
Естонія	121	127	119	25	31	34	57	93	-
Ірландія	13	15	18	22	16	17	17	19	28
Литва	97	108	111	94	110	194	164	145	179
Словаччина	71	84	98	116	138	237	834	514	x

нізацій-учасників програми передбачено фінансування в сумі 17,232 мільйонів євро для 90 проєктів, 9 із яких координуються українськими організаціями. За цей час 1190 українських університетів та організацій підготували й подали на розгляд 915 проєктних пропозицій. Загальна вартість проєктів, у яких беруть участь 117 українських організацій, – 465 851 011 євро [1].

Нижче представлено аналітичний огляд даних щодо мобільності українців з 2008–2009 до 2015–2017 навчальних років, базуючись на дослідженнях аналітичного центру CEDOS та Інституту статистики UNESCO. Динаміка зростання з 2008 по 2016 роки становила 129%; порівняння 2015 та 2017 років свідчить про приріст у майже 29% (13 266 осіб) [3; 22; 23]. Для більшості країн подана кількість охоплює українських громадян, які навчаються у визнаних цими державами закладах вищої освіти на програмах повного циклу, денній формі, на бакалаврських і магістерських програмах (див. таблицю 1).

Статистичні дані свідчать, що програмами мобільності щорічно користується все більша кількість студентів національних освітніх установ, збільшуючи тим самим обсяги освітньої міграції в межах Європейського Союзу. Слідом за дослідниками аналітичного центру CEDOS називаємо такі підстави для мобільності: 1) можливості для навчання вдома обмежені, але віддача від освіти вдома висока, тому студенти здобувають бажану освіту й повертаються додому; 2) можливості для навчання вдома є, але віддача від освіти нижча, ніж у країні призначення, тому студенти їдуть здобувати освіту за кордон із намірами подальшого працевлаштування [3]. Часто студенти керуються економічними факторами, серед яких на першому місці є саме якість надання освітніх послуг і, відповідно, імовірність працевлаштування під час чи після навчання.

**Висновки.** Інтернаціоналізація національних систем вищої освіти передбачає створення системи міжнародних зв'язків у сфері вищої освіти, одним із пріоритетів якої є сприяння національним освітнім установам у розширенні експорту освітніх послуг шляхом розвитку нових міжнародних мереж та асоціацій; зростання числа студентів, викладачів і дослідників, що беруть участь у програмах мобільності; ініціювання міжнародних наукових досліджень; упровадження змін у навчальні плани/програми закладів та окремих факультетів, що встановили партнерські стосунки, збільшення числа курсів, програм і кваліфікацій, які зосереджуються на порівняльних і міжнародних темах; приділення уваги розвитку міжнародних/міжкультурних і глобальних компетентностей; збільшення позанавчальної діяльності з міжнародними або мультикультурними компонентами в кампусі; стимулювання залучення іноземних студентів; зрос-

тання кількості спільних або подвійних дипломів; розширення системи партнерств, франчайзингу, створення офшорних філій, які працюють за планами та програмами базового закладу; нових регіональних і національних державних політик і програм підтримки мобільності й інших ініціатив щодо інтернаціоналізації. Названі форми інтернаціоналізації сприяють розвитку глобальної компетентності в студентів і випускників університетів.

Глобальна компетентність передбачає поведінку та комунікацію, що є ефективними й відповідають наявній міжкультурній ситуації спілкування. Відповідність означає уникнення порушення чинних і загальноприйнятих норм, а ефективність передбачає досягнення вагомих завдань і цілей. Чотири етапи формування глобальної компетентності: а) визнання наявних глобальних систем і їх взаємопов'язаності (включаючи відкритість до інших культур, цінностей і поглядів); б) міжкультурні навички та досвід; с) загальне знання історії та світових подій; д) деталізація спеціалізованих напрямків (оволодіння іноземною мовою). У процесі навчання в закладах вищої освіти глобальна компетентність студентів може бути розвинена за рахунок мобільності як провідної форми інтернаціоналізації національних систем вищої освіти на інституційному рівні.

Перспективними вважаємо подальші розвідки щодо окресленої проблематики, які передбачатимуть таке: визначення того, як Стратегії інтернаціоналізації освітніх установ впливають на розвиток глобальної компетентності студентів; аналіз етапів розвитку глобальної компетентності у взаємозв'язку з розвитком особистості; студентську візію щодо концепту глобальної компетентності й можливостей її розвитку; студентське визначення цінності й користі глобальної компетентності; погляди науковців, які представляють різні галузеві сфери знань (наприклад, сфера обслуговування, охорона здоров'я, громадська безпека тощо) щодо глобальної компетентності та її розвитку за умови набуття знань, розвитку вмінь і навичок в інтернаціоналізованому освітньому середовищі; розроблення моделі глобальної компетентності відповідно до положень теорії інтернаціоналізації національних систем вищої освіти.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/ua> (дата звернення: 10.11.2019).
2. Овчарук О.В. Компетентності як ключ до формування змісту освіти. *Стратегія реформування освіти України. Рекомендації з освітньої політики*. Київ : К.І.С., 2003. С. 13–43.
3. Стадний Є. Українські студенти за кордоном: факти та стереотипи. *Аналітичний центр CEDOS*. URL: <https://cedos.org.ua/> (дата звернення: 10.11.2019).

4. Arum S. The need for a definition of international education in U.S. Universities. *Bridges to the futures: Strategies for internationalizing higher education*. Carbondale, 1992. P. 191–203.
5. Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon, UK : Multilingual Matters, 1997. P 67.
6. Deardorff D. K. The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of international education at institutions of higher education in the United States. North Carolina State University, Raleigh, 2004. P. 35.
7. De Wit H. Internationalization of Higher Education. European Parliament, Brussels : EU, 2015. P. 116.
8. De Wit H. Internationalization policies, perceptions, practices. Where is internationalization going? *CEQUINT conference*. Paris, 2015. URL: <http://ecahe.eu/assets/uploads/2015/03/7.-Sonata-Internationalisationpolicies-perceptions-practices.pdf> (дата звернення: 30.11.2019).
9. Egron-Polak E. Internationalization of Higher Education: Growing expectations, fundamental values. *IAU 4th Global Survey*. URL: <https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau-4th-global-survey-executive-summary.pdf> (дата звернення: 10.12.2019).
10. Flaud R. Convergence and Diversity. *Europe's Universities beyond 2010: Diversity with a Common Purpose. Reader*. EUA, 2007. P. 23–36.
11. Froment E. Quality assurance and the Bologna and Lisbon objectives. *Embedding Quality Culture in Higher Education*. 2007. P. 11–13.
12. Knight J. Internationalization: A Decade of Changes and Challenges. *International Higher Education*. 2008. № 50. P. 6–7.
13. Knight J. Higher education in Turmoil. The changing world of internationalisation. Rotterdam, the Netherlands : Sense Publishers, 2008. P. 3.
14. Lambert R. D. Educational exchange and global competence. New York : Council on International Educational Exchange, 1994. P. 12.
15. Myhovich I. Internationalization as the factor of influence as to the transformation of systems of higher education in the countries of Eastern Europe. *Visnyk of Luhansk Taras Shevchenko National University. Pedagogical Sciences*. 2017. № 8 (313).
16. Myhovich I. Internationalization Process as a Way to Ensure Quality of Higher Education in Ukraine. *Education and Pedagogical Sciences*. 2018. № 1 (168).
17. Myhovich I. Redefining the System of Higher Education in Ukraine Within the Context of the Internationalization Process: Practical Rationale. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2018. Vol. 70. Issue 170.
18. Okayama C. M. Components of cultural competence: Attitudes, knowledge, and skills. *Culturally competent practice: Skills, interventions, and evaluations*. Boston: Allyn & Bacon, 2001. P. 89–100.
19. Organization for Economic Co-operation and Development. URL: <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2018-global-competence.htm> (дата звернення: 10.12.2019).
20. The Internationalization of Higher Education. *UNESCO European Centre for Higher Education [Romania]. Higher Education in Europe*. 2014. Vol. 32. № 4.
21. Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities. EUA, 2015. 133 p.
22. UNESCO. Global flow of tertiary-level students. URL: <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-student-flow-viz.aspx> (дата звернення: 10.11.2019).
23. UIS.Stat. UNESCO Institute of Statistics. URL: <http://data.uis.unesco.org/#> (дата звернення: 10.11.2019).

## ФОРМУВАННЯ СВІТОГЛЯДНИХ ПОНЯТЬ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ЕПОХУ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ ТА КОСМІЗАЦІЇ

### FORMATION OF WORLD OUTLOOK CONCEPTS IN HIGHER EDUCATION DURING THE EPOCH OF GLOBALIZATION AND COSMISATION

*У статті показано, що гуманізація суспільних і виробничих відносин як необхідний атрибут духовного життя цивілізації, формування світоглядних орієнтирів сучасної молоді в освітніх закладах на нинішньому етапі розгортання інформаційно-високотехнологічного прогресу, зокрема в умовах космізаційних і глобалізаційних процесів, є актуальною філософсько-педагогічною проблемою людства. Наведено теоретичний аналіз сутності феномену духовності. Зазначено, що традиційна духовність, яка має свої витоки ще з античності, у сучасних соціальних умовах вичерпала своє призначення, бо не змогла зарадити глобальним кризам і загрозі омніциду для людства, які зчинило саме ж людство і, як результат, опинилося в пастці власної технічної і технологічної могутності. Доведено, що сучасна система освіти та виховання потребує нового концепту духовності, який дозволить молоді подолати свої негативні риси і вади, сприятиме її сходженню до найвищих духовних ідеалів і цінностей, реалізації їх на своєму життєвому шляху, що дозволить вийти людству з історичного тупика та розв'язати глобальні проблеми сьогодення, які ведуть людство до омніциду. Проте модернізація в освітній системі наштовхується на труднощі і часто не встигає за змінами в економіці, науці, техніці, технології, культурі, у соціальних відносинах і суспільній свідомості. Підтверджено, що жодна з вищезгаданих проблем не може бути вирішена без корінних якісних змін в освіті, у духовності та сенсі життя кожної молодої людини. Тільки це забезпечить молодій людині відповідність новим умовам життя, освіти і виховання у XXI і наступних століттях.*

**Ключові слова:** освіта, духовність, сенс життя, інформаційно-високотехнологічний прогрес, глобалізація, космізація, ноосферний, божественний, космічно орієнтований, філософія освіти.

*In clause it is shown, that humanization of social and industrial relations of production, as necessary attribute of a spiritual life of a civilization, formation of world outlook reference points of modern youth in educational establishments at the present stage of expansion of information-highly technological progress, in particular, in conditions cosmisation and globalization processes, is an actual philosophical-pedagogical problem of mankind. The theoretical analysis of essence of a phenomenon of spirituality is resulted. It is noted that, the traditional spirituality, which has its origins from antiquity, in modern social conditions has exhausted its purpose, because it could not prevent the avoidance of global crises and the threat of omnicide for humanity, which created the same humanity and as a result was trapped in its own technical and technological power. It has been proved that the modern system of education and upbringing needs a new concept of spirituality, which will allow the modern youth to overcome their negative traits and defects and to help them to ascend to the highest spiritual ideals and values and to realize them in their life path, that will allow humanity to come to a standstill and solve the global problems of today that lead humanity to omnicide. However, modernization in the education system is fraught with difficulties and often does not keep up with changes in the economy, science, technology, culture, social relations and public consciousness. It is confirmed that none of the above problems can be solved without profound qualitative changes in the education, spirituality and meaning of every young person's life. Only this will ensure that the young person is in compliance with the new conditions of life, education and upbringing in the 21st and the following centuries.*

**Key words:** education, spirituality, meaning of life, information and technological progress, globalization, cosmisation, noospheric, divine, space-oriented, philosophy of education.

УДК 130.123.4:008

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-19-3-9>

**Поліщук Н.В.,**

докт. філос. наук, доцент,  
доцент кафедри теорії та методики  
професійної освіти  
Рівненського державного гуманітарного  
університету

**Постановка проблеми** в загальному вигляді. Нові здобутки людства, насамперед інформаційно-високотехнологічний науково-технічний прогрес (далі – ІВТ НТП), актуалізували визначальні й життєво важливі аспекти існування молодої людини, зокрема освіту й виховання, отже, й формування фундаментальних духовних цінностей. На переконання В. Андрущенка, «Україна, як власне і весь світ, перебуває в очікуванні нової епохи і одночасно намагається відшукати соціальну, економічну та науково-технологічну платформу виживання, нову парадигму підготовки молодої людини до життя, яка б забезпечила не лише адаптивне ставлення до дійсності, але й розвиток самої дійсності відповідно до людських вимірів життя, продиктованих ідеалами XXI ст.» [1]. Тому, як зазначає А. Кокарєва, «в умовах переходу суспільства

від індустріального виробництва до розвиненого, технологічного, науково-інформаційного змінився акцент освітньої діяльності навчальних закладів – розвиток гуманізованого освітнього середовища з єдиними навчально-виховними, теоретико-прикладними елементами формування висококваліфікованого працівника» [2].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Специфіка сфери дослідження порушеної проблеми розроблялася зусиллями відомих філософів, педагогів і психологів, серед яких проблеми освіти щодо духовного самоствердження молоді розвивали: В. Андрущенко, О. Безкоровайна, І. Бех, Д. Біленкін, М. Боришевський, Г. Ващенко, Б. Гершунський, Л. Губерський, О. Джура, А. Зеліченко, І. Зязюн, О. Колісник, В. Кушерець, Н. Наливайко, М. Савчин та ін. Ціннісні та філософсько-істо-

ричні аспекти суспільного й освітнього прогресу досліджували: В. Андрущенко, О. Базалук, І. Бестужев-Лада, В. Гвоздецький, С. Денежников, В. Петрушенко, Є. Причепій, Е. Семенюк, Т. Сілаєва, Л. Чекаль, А. Черній, В. Шубін та ін. Питаннями обґрунтування проєктів модернізації освіти та виховання цікавилися: В. Андрущенко, В. Бех, С. Гессен, О. Запесоцький, М. Євтух, С. Клепко, В. Кремень, В. Кузь, М. Култаєва, В. Лутай, С. Ніколаєнко, І. Передборська, В. Покась, М. Романенко й ін. Цінними для дослідження були аспекти глобалізації та цивілізаційного поступу людства, які вивчали: В. Андрущенко, Б. Бім-Бад, О. Вознюк, В. Воронкова, Л. Губерський, І. Надольний, В. Оленьєв, Л. Панченко, В. Степин, Е. Тоффлер, А. Федотов та ін. Філософсько-освітні аспекти взаємодії людини і техніки та переходу до інформаційного суспільства досліджували: М. Бердяєв, Е. Гусинський, О. Кивлюк, Д. Свириденко, Н. Юхименко й ін. Важливу роль у дослідженні питань ноосферної та космічної освіти, екологічної свідомості та формування людини майбутнього відіграли праці таких авторів, як: Т. Андрущенко, О. Базалук, Г. Берегова, К. Вентцель, В. Вернадський, В. Кавалеров, В. Казначеев, К. Корсак, В. Кутирєв, І. Ланцев, Н. Маслова, Т. Матусевич, М. Моїсеєв, В. Соловйов, Ю. Туниця, П. Флоренський та ін. Проблеми космосу, людини як частинки Всесвіту, прогресу та майбутнього людства і цивілізації досліджували: В. Андрущенко, О. Базалук, К. Вентцель, Л. Гінділіс, Ф. Дайсон, Л. Джахая, М. Дробноход, М. Кайку, І. Климишин, Дж. О'Нейл, А. Панов, В. Севастьянов, А. Урсул, С. Хантінгтон, В. Хартов, К. Ціолковський, А. Чижевський, Й. Шкловський та ін. Для дослідження важливий інтерес становили роботи, присвячені пошуку освітніх і духовних орієнтирів у контексті викликів сучасності таких авторів, як: В. Андрущенко, Т. Андрущенко, Г. Берегова, Г. Васянович, Г. Волинка, М. Закович, А. Залський та багато ін. Як зазначено у відкритій енциклопедії – Вікіпедії – сенс життя – філософська та духовна проблема, що стосується визначення мети існування, призначення людства, людини як біологічного виду, одне з основних світоглядних понять, що має величезне значення для духовного становлення особистості. Духовність – це ціннісний вимір життя людини, спрямованість її буття.

Життя – єдиний можливий спосіб існування високоорганізованої живої матерії. «Життя людини як явище космічного, вселенського масштабу унікальне за своїм змістом» [3, с. 358]. Цінність життю надає усвідомлення неминучості смерті. «Сенс життя є суттєвим, фундаментальним атрибутом суб'єкта життя, незалежно від того, чи йдеться про конкретну особистість, чи про релігійно-ідеалістичну персоніфікацію світу і його явищ (Бог, Абсолютна ідея, світовий Дух). Усвідомлення сенсу життя передбачає вільний

вибір індивіда» [3, с. 359]. «Життя» – науковий і спеціально-філософський термін; ним позначається спосіб існування складноорганізованих систем (а не тільки білкових тіл, за К. Марксом). Сенс життя полягає у всебічному забезпеченні прогресу як об'єктивного світу, так і особистості, який втілюється у формі та визначається змістом ідеалу [4, с. 287].

Як зазначає Л. Сидоренко, питання сенсу людського життя, індивідуального життя та його раціональної структурованості набувають у наш час виключної актуальності. Річ у тому, що цивілізаційний та соціальний контекст сучасного філософування пов'язаний із ситуацією катастрофічних впливів – як природних, так і техногенних, на сенс життя молоді людини. У глобалізованому світі ефект негативних впливів локальних і регіональних катастроф має глобальний характер. Можна сказати, що життя людства опинилося в пастці власної технічної і технологічної могутності, зумовленої досягненням ІВТ НТП. У сучасній молоді людини складається враження наростання катастрофічності світового життя. У такій ситуації загострюються відчуття тимчасовості власного життя, його скінченності, крихкості, адже воно може завершитися будь-якої миті. Усе частіше можна почути або прочитати такі сентенції: «Мене Бог веде», «Прислухаюся до космосу <...>». Тобто людина у власному житті намагається поклатися на якісь «додаткові» сили, які приведуть до успіху, а не лише на власні сили [5].

Отже, з кінця ХХ ст. людство опинилося в епіцентрі кардинальних глобальних змін, які торкнулися майже всіх сфер суспільного життя: політичної, соціально-економічної, освітньо-виховної, духовно-моральної й інших [6, с. 1]. Відбувається глобалізація сенсу людського буття – надання йому глобального, усезагального характеру, оскільки відбувається процес встановлення і зміцнення зв'язків і взаємозалежності між всіма регіонами і країнами, поширення ефективної техніки і високих технологій, формування всесвітнього інформаційного й освітнього простору, міжнародних інститутів, покликаних сприяти забезпеченню єдності світового співтовариства, утвердження логіки «узгодженого» розвитку. Водночас відбувається космізація людського буття – вихід людини за межі вузько земного, соціально інтегрованого існування у сферу єдиної космічної «духовної батьківщини». Цей процес відбувається на основі космічного детермінізму – філософсько-космічної концепції, яка визначає об'єктивну закономірність і причинну зумовленість та залежність усіх явищ земної природи і людського суспільства від структури космосу і процесів, що в ньому відбуваються. Процеси глобалізації й космізації – це процеси становлення цивілізаційної єдності народів світу. Основними негативними ознаками і проявами гло-

балізму є: економічний тоталітаризм, прагнення протидіяти збереженню національного суверенітету народів, виправдання мілітаризму як необхідного засобу збереження світового економічного порядку, які вкрай не сприяють духовному становленню молоді.

А поки що «<...> відокремленість науково-технічного і технологічного від духовно-морального безперервно і гіперболізовано формує зло у вигляді масованої технологічної навали на навколишнє середовище людини із застосуванням досягнень ІВТ-прогресу. За такої світоглядності життєдайні принципи демократії – духовність і гуманізм – перетворюються на фікції. Вбивча сутність цих фікцій полягає в тому, що сьогодні не лише культивується, а й втілюється думка, що капітал і всюдозволеність є квінтесенцією щастя, основними і єдиними засобами життєзабезпечення» [7, с. 10]. Ефективною зброєю держав «золотого мільярда» проти решти світу є деморалізація суспільства, спустошення свідомості, протистояння національній гідності, що, у свою чергу, призводить до послаблення віри, національної культури, традицій. Як наслідок, руйнується імунна система нації – вона стає хворою, а її народ – легко маніпульованим. Він біднішає, морально деградує, спивається, стає жертвою наркоманії, отже, вимирає.

Серед небезпек втіленню духовності й гуманізму є глобалізація як чинник системної світової кризи. За таких умов відсталі країни (як і Україна) та їх народи мають реальні перспективи зникнення з мапи світу. І все ж у глобалізації є позитивні моменти, наприклад, на думку Л. Сушенцевої, «соціальний аспект глобалізації виявляється в появі можливості вибору країни проживання та покращення матеріального забезпечення громадян завдяки трудовій міграції. Водночас у нас накопичений значний арсенал народних традицій, в основі яких лежить духовність і педагогічний досвід, що надає змогу здійснювати випереджувальний розвиток професійно-технічної освіти» [8, с. 261]. Але, як засвідчує практика, уряд і парламент України не можуть забезпечити робочі місця висококваліфікованим технічним кадрам, тому нині найкращі професійно підготовлені молоді спеціалісти масово мігрують в інші країни на заробітки. Варто також згадати і про демографічні проблеми як загрози розвитку цивілізації, оскільки перенаселеність планети протягом ХХ ст. набула характеру демографічного вибуху.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Наведене свідчить, що гуманізація суспільних і виробничих відносин як необхідного атрибута духовного життя цивілізації, формування світоглядних орієнтирів сучасної молоді в освітніх закладах на даному етапі розгортання ІВТ НТП, зокрема в умовах глобалізаційних процесів, є значною не вирішеною проблемою людства.

**Мета статті** – виявити загальні тенденції освітніх трансформацій формування світоглядних питань у навчальних закладах в епоху ІВТ НТП, глобалізації й космізації суспільного життя.

**Виклад основного матеріалу.** Деякі автори, зокрема Н. Дубінін [9, с. 12–13], стверджують, що біологічна природа людини не впливає на формування її розумових здібностей людини, отже, і світоглядних понять, як-от концентрований історичний досвід людства у вигляді різних форм трудової діяльності, досягнень матеріальної і духовної культури, мови, науки, філософії, мистецтва, форм духовної свідомості, міфів, зібрань народної мудрості. Філософ В. Стьопін акцентує увагу на тому, що «біологічні передумови – це не просто нейтральне тіло соціального буття, це ґрунт, на якому виростала людська культура й поза яким неможлива була б людська духовність» [10]. Сучасному людству треба про це пам'ятати. Якщо людиною як представником людського роду виду *Homo sapiens* народжуються, то особистістю стають; поняття особистість підкреслює цілісність людини, неповторність і складність її внутрішнього духовного світу [5], що становить сенс її життя.

Наведемо теоретичний аналіз сутності феномену духовності: 1) умови існування духовності [11]: велика інтелектуальна сміливість, самоусвідомлення свого внутрішнього життя, готовність до самопожертви, наявність любові до людини, почуття єдності зі світом; 2) чинники людського буття [12]: духовність людини, її відповідальність і свобода, здатність не втрачати духовності, сенсу життя та мужності; 3) духовний вимір є визначальним у сутності людини як особистості [13], а саме: доброта, милосердя, відданість, прощення, пошук правди, романтичність, оптимізм, надія, любов, самопізнання, творчість, почуття прекрасного, почуття обов'язку, наявність тісних емоційних зв'язків зі світом; 4) ознаки особистості як носія традиційної духовності [14]: перевага духовних, моральних, інтелектуальних цінностей над матеріальними; практична діяльність спрямована на зміну й удосконалення існуючого оточення (світу, людства, себе); потреба в пізнанні, знаннях, прагненні до добра, співпереживання, вміння розбиратися в соціумі, сенсі життя, світі, собі; присутність духу Божого в людині; самореалізація особистості на основі вищих соціальних і людських цінностей та ін. Наведені чинники, їх системні взаємозв'язки детермінують процес становлення духовності особистості [15].

Традиційна духовність, яка має свої витоки ще з античності, у сучасних соціальних умовах вичерпала своє призначення, бо не змогла зарадити глобальним кризам і загрози омніциду для людства, які зчинило саме ж людство і, як результат, опинилося в пастці власної технічної і технологічної могутності. Система освіти та виховання потребує



оновленого концепту духовності, який дозволить сучасній молоді подолати свої негативні риси і вади, сприятиме сходженню до найвищих духовних ідеалів і цінностей, реалізації їх упродовж свого життєвого шляху, а це дозволить вивести людство з історичної безвиході та розв'язати глобальні проблеми сучасності, які ведуть людство до омніциду. Як ніколи постало питання про використання оновленої духовності: божественної (за М. Бердяєвим), адже М. Бердяєв уважав, що особистість – категорія духовна, божественна; з ноосферним типом мислення (за В. Вернадським), адже, згідно з В. Вернадським, ноосфера – це розумна творча сила мислення і діяльності людей, за якої існує гармонія у взаємодії людини і природи; і водночас космічної (за К. Ціолковським). К. Ціолковський писав: «Людство не залишиться вічно на Землі, але в погоні за світлом і простором спочатку несміливо проникне за межі атмосфери, а потім завоює собі весь навколосонячний простір». Як стверджує Е. Кузнєцов, напрямом сучасної освітньої політики держави повинно стати формування космічного світогляду в населення, передусім у молодого покоління [16].

Важливою соціальною проблемою на початку XXI ст. є філософсько-освітнє розуміння ІВТ НТП, оскільки кризові ситуації, які він створив, стосуються життєво важливих інтересів людства і кожного індивіда, виживання людства й існування нашої планети взагалі [17], уникнути відповіді на ці актуальні проблеми не вдасться нікому. Це проблеми філософські, виробничі й культурно-мистецькі, науково-технічні й технологічні, духовні та моральні, релігійні й атеїстичні, екологічні та демографічні, соціальні й ментальні, антропологічні й політичні, освітні та виховні, отже, педагогічні і навіть психологічні, які виникли на зламі другого і третього тисячоліть унаслідок широкого розгортання ІВТ НТП, що породив колосальні зміни в духовності молоді, яка уособлює майбутнє земної цивілізації. Без використання нового способу філософування ці проблеми вирішити неможливо, отже, без філософського-освітнього осмислення ІВТ НТП і космічного прогресу, зміни стратегії й методології освіти [18] та переходу від людини розумної до людини з ноосферною (за В. Вернадським), божественною (за М. Бердяєвим), космічно орієнтованою духовністю (за К. Ціолковським).

Отже, ноосферна, божественна, космічно орієнтована духовність – це категорія людського буття, що виражає найвищий ступінь освоєння людиною свого внутрішнього світу в самій собі й ідентифікації його в інших, а також відповідального ставлення до зовнішнього світу: природи, суспільства, освоєння космосу, пізнання Всесвіту і Бога; вона включає традиційну духовність як складову частину, початкову стадію формування новітньої, усеохоплюючої духовності в юної

молоді; це процес подолання своїх негативних рис і вад, удосконалення і сходження особистості до найвищих, космічних і божественних ідеалів і цінностей, реалізації їх на своєму життєвому шляху; це здатність до виходу людини за межі вузького земного, соціально інтегрованого існування й традиційної духовності у сферу космічно-божественної життєдіяльності в майбутній ІВТ-цивілізації; це основа життєдіяльності та життєтворчості людини майбутнього, яка усвідомлює, що ніякий інший розвиток – економічний, науково-технічний, високотехнологічний, інноваційний чи інформаційний – не може вивести людство з історичної безвиході, якщо він не буде підкріплений духовною революцією під час розв'язання проблеми переходу від людини земної до людини космічної, отже, від людини розумної до людини з божественною, ноосферою, космічно орієнтованою духовністю [19], перебудовою її свідомості та світогляду в бік антропокосмічних людських духовних і моральних якостей та цінностей ідеального образу молоді людини майбутнього [20]. Ученими розробляються основи філософії освіти у світлі нової космологічної концепції [21; 22], закладаються основи ноосферо-космічної освіти і педагогіки (В. Андрущенко, К. Вентцель, О. Базалук, Г. Берегова, Т. Матусевич, І. Біріч, О. Блага, І. Ланцев, А. Урсул, Н. Маслова, Г. Сікорська, В. Поздняков, Л. Панченко, С. Іванов та ін.). Виховання людини з божественною, космічно орієнтованою духовністю, з ноосферним мисленням – величне завдання освітньо-виховної системи, філософії і педагогіки в навчальних закладах, з урахуванням вимог сучасного ІВТ НТН, епохи глобалізації та космізації [23]. Майбутнє суспільство повинно стати суспільством із високим інтелектуальним рівнем, безкласовим, отже, безпроблемним, воно має формуватися як період усезагального миру і благоденства, найбільш насичений духовно. Це буде етап соціогуманітарного прогресу людства. Стратегічним зрушенням має стати перетворення освіти на один із вирішальних чинників як наукових, так і соціогуманітарних трансформацій ноосферно-космічного стибу.

**Висновки.** У XXI ст., зі всіма його глобальними соціальними, політичними, технічними, технологічними, науковими і космічними змінами, необхідні кардинальні зміни і в освіті відповідно до тенденцій розвитку суспільства. Проте модернізація в освітній системі наштовхується на труднощі, часто не встигає за змінами в економіці, науці, техніці, технології, культурі, соціальних відносинах і суспільній свідомості. Жодна з вищезгаданих кризових проблем не може бути вирішена без корінних якісних змін в освіті, духовності та сенсі життя кожної молоді людини. Тільки це забезпечить відповідність новим умовам життя світоглядних понять і необхідність формування їх в освітніх закладах у XXI і наступних століттях.

Кожна людина має бути метою і рушійною силою розвитку духовної сфери суспільства. Усі процеси реакційні, якщо духовно руйнується людина, тоді руйнується духовне життя нації. Суспільство, яке турбується про духовно-моральне збагачення своїх громадян, має майбутнє, воно може успішно рухатися до вершин ноосферної (за В. Вернадським), божественної (за М. Бердяєвим), космічно орієнтованої (за К. Ціолковським) духовності. Адже ніякий інший розвиток – економічний, науково-технічний, високотехнологічний, інноваційний чи інформаційний – не може вивести людство з історичної безвиході, якщо він не буде підкріплений духовною революцією під час розв'язання глобальних проблем.

Теоретичний аналіз формування світоглядних понять (духовності та сенсу життя) у молоді в епоху глобалізації та космізації підтвердив семантичну розмитість та неоднозначність розуміння феномену духовності в сучасній науковій літературі. Брак філософської рефлексії даної проблеми на тлі великої кількості праць у суміжних галузях наукового знання, що підтверджує актуальність дослідження духовності особистості та формування сенсу її життя у проблемному полі філософії освіти та педагогіки, закладає перспективу подальших досліджень у цій сфері, адже духовність сучасної молоді постала не тільки як філософська чи педагогічна проблема, але й як соціальна проблема на початку XXI ст.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

- Андрущенко В. Філософія освіти XXI століття і пошук пріоритетів. *Філософія освіти*. 2005. № 1. С. 5–17.
- Кокарева А. Розвиток вищої технічної освіти в контексті ідей гуманістичної освітньої парадигми. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 16. Т. 1. С. 72–79.
- Кремень В., Ільїн В. Філософія: Логос, Софія, Розум : підручник для студентів ВНЗ. Київ : Книга, 2006. 432 с.
- Философский словарь / И. Андрущенко и др. Киев : А.С.К., 2006. 1056 с.
- Сидоренко Л. Філософське осмислення людини. URL: <http://www.philsci.univ.kiev.ua/biblio/sid-phil-human.htm>.
- Коляда І. Особливості трансформації освіти в епоху глобалізації. *Грані : науково-теоретичний альманах*. 2017. Т. 20. № 8. С. 37–42.
- Дробноход М. Сучасні тенденції еволюційного розвитку людства та Україна. *Освіта і управління*. 2009. Т. 12. № № 3–4. С. 7–23.
- Сушенцева Л. Вплив глобалізаційних процесів у суспільстві на зміст підготовки професійно мобільного кваліфікованого робітника. *Педагогіка вищої та середньої школи : збірник наукових праць / за ред. З. Бакум. Кривий Ріг*, 2014. Вип. 43. С. 233–239.
- Дубинин Н. Что такое человек. Москва, 1983. 334 с.
- Степин В. Современные цивилизационные изменения и диалог культур. Ч. 1. URL: <http://www.levluzin.ru/sos/covremennye-civilizacionnye-izmeneniya-i-dialog-kultur-chast-pervaya/>.
- Савчин М. Духовний потенціал особистості. Івано-Франківськ : Плай, 2001. 293 с.
- Франкл В. Доктор и душа. Санкт-Петербург : Ювента, 1997. 298 с.
- Зеличенко А. Психология духовности. Москва : Изд-во Трансперсонального института, 1996. 307 с.
- Джура О. Становлення життєтворчості особистості в контексті модернізації української освіти : автореф. дис. ... докт. філософ. наук: 09.00.10. Київ, 2012. 31 с.
- Боришевський М. Дорога до себе. Від основ суб'єктності до вершин духовності : монографія. Київ : Академвидав, 2010. 416 с.
- Кузнецов Е. Аерокосмічна освіта – важлива складова сучасного навчального процесу. URL: <http://space.com.ua/gateway/news.nsf/NewsAnalitR/879BB4BEFVACBC79C2257EAF00368CF5!open>.
- Поліщук Н. Концепт «інформаційно-високотехнологічний прогрес» у сучасному соціогуманітарному знанні. *Молодий вчений*. 2018. № 1 (53). С. 612–616.
- Поліщук Н. Необхідність становлення антропологічної педагогіки у XXI ст. (філософсько-освітній, педагогічний і духовний аспекти). *Грані : науково-теоретичний альманах*. 2016. № 3 (131). С. 17–25.
- Поліщук Н. Особливості трансформації освіти й духовності в епоху глобалізації та космізації. *Грані : науково-теоретичний альманах*. 2018. Т. 21. № 8. С. 103–111.
- Базалук О. Космические путешествия – путешествующая психика : курс лекций. Киев : КНТ, 2012. 424 с.
- Базалук О. Философия образования в свете новой космологической концепции : учебник. Киев : Кондор, 2010. 458 с.
- Базалук О. Космическое образование: новые реалии. *Образ человека будущего: Кого и Как воспитывать в подрастающих поколениях : коллективная монография / под ред. О. Базалука*. Киев : МФКО, 2013. Т. 3. С. 13–26.
- Поліщук Н. Вимоги до освіти та підготовки духовного вчителя в епоху інформаційно-високотехнологічного науково-технічного прогресу. *Педагогіка вищої та середньої школи : збірник наукових праць / за ред. З. Бакум. Кривий Ріг*, 2014. Вип. 43. С. 233–239.

## ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІВ ДО МЕДІАОСВІТИ УЧНІВ У СПОЛУЧЕНИХ ШТАТАХ АМЕРИКИ: ПОГЛЯД АМЕРИКАНСЬКИХ УЧЕНИХ

### PROFESSIONAL TRAINING OF TEACHERS FOR MEDIA EDUCATION OF STUDENTS IN THE USA: A VIEW OF AMERICAN SCIENTISTS

Сполучені Штати Америки – світовий лідер у галузі медіакультури й експорту медіа-продуктів. Медіаграмотність заслуговує на особливе місце в педагогічній освіті, оскільки вона стимулює критичне мислення, включає різноманітні навички читання, письма та мовлення, використання комп'ютерних технологій і розшифрування різних видів інформації. У статті авторкою проаналізовано праці американських дослідників щодо особливостей підготовки вчителів до медіа-освіти учнів у Сполучених Штатах Америки. Зазначено, що медіаграмотність важлива у процесі вивчення всіх навчальних предметів у школі. «Медіаграмотність» висвітлює багато питань, пов'язаних із візуальною грамотністю, фокусом мистецької освіти, дослідженням того, наприклад, як кольори впливають на емоції. «Медіаграмотність» як дисципліна, запроваджена в навчальні програми, може бути дуже корисною та результативною. Підготовка до розвитку медіаграмотності вчителів може здійснюватися у процесі підвищення кваліфікації, курсів освітньої психології, базових навчальних курсів і педагогічної практики. Основною тематикою у Сполучених Штатах Америки є рівність та соціальна справедливість в американській освіті. Значна частина того, як американці сприймають одне одного, а також пов'язані із цим суспільно-політичні питання перебувають під впливом медіа. Медіаграмотність сприяє критичному мисленню, зосередженню уваги на суспільних питаннях, розумінню галузей знань і дітей, формуванню професіоналізму вчителя. Медіаграмотність відкриває майбутнім учителям нові можливості для досягнення успіху й удосконалення роботи у школі. Дисципліна «Медіаграмотність» передбачає тематику, над якою вчителі можуть працювати вдома або на уроках, у відкритих дискусіях чи за допомогою семінарів із питань медіаграмотності. Учителі з медіаграмотності можуть залучати до співпраці з учнями медіапрофесіоналів і організації. Місцеві американські радіофахівці та телевізійники, програмісти PBS, журналісти та редактори газет, PR-професіонали та кіномитці надають чудові ресурси для навчальних програм, а також можуть оцінювати діяльність школи. «Медіаграмотність» – дисципліна, яка створює нові зв'язки зацікавлених сторін у школах Сполучених Штатів Америки.

**Ключові слова:** медіа, медіаграмотність, засоби масової інформації, критичне мислення, США, підготовка вчителів, навчальні дисципліни.

The USA is the world leader in the field of media culture and the export of media products in the world. Media literacy deserves a special place in teacher education, as it stimulates critical thinking, including a variety of reading, writing and speaking skills, the use of computer technology and the decoding of various types of information. In the article, the author analyzes the works of American researchers on the features of preparing teachers for media education of students in the United States of America. It is noted that media literacy is important in the process of studying all educational subjects at school. "Media literacy" overrides many issues related to visual literacy, the focus of art education, and the study of, for example, how colors affect emotions. "Media literacy", introduced into training programs, can be very useful and effective. Preparation for the development of media literacy of teachers can be carried out in the process of advanced training, educational psychology courses, basic training courses and teaching practice. The main theme in the United States is equality and social justice in American education. A significant part of how Americans perceive each other and related socio-political issues is influenced by the media. Media literacy contributes to critical thinking, focusing on social issues, understanding the branches of knowledge and children, and shaping teacher professionalism. Media literacy offers prospective teachers new opportunities to succeed and improve school performance. "Media literacy" offers topics that teachers can work at home or in media literacy classes, in open discussions or through seminars on media literacy. Teachers with media literacy can engage media professionals and organizations in collaboration with students. Local U.S. radio and television professionals, PBS programmers, journalists and newspaper editors, PR professionals and filmmakers provide excellent resources for curriculum and can evaluate school performance. "Media literacy" is a discipline that creates new stakeholder relationships in US schools.

**Key words:** media, media literacy, mass media, critical thinking, USA, teacher training, academic disciplines.

УДК 37.091.398  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-19-3-10>

**Приходькіна Н.О.,**

канд. пед. наук,  
доцент кафедри педагогіки, управління та адміністрування  
Університету менеджменту освіти  
Національної академії педагогічних наук України,  
докторант  
Інституту педагогіки  
Національної академії педагогічних наук України

#### Постановка проблеми в загальному вигляді.

Сполучені Штати Америки (далі – США) – світовий лідер у галузі медіакультури й експорту медіа-продуктів. Засоби масової інформації (далі – ЗМІ) пронизують американську культуру наскрізно. Американці використовують відеоігри, радіо, CD-програвачі та смартфони; вони підписуються на журнали та газети, знімають відео, відвідують кінотеатри та проводять час в Інтернеті. ЗМІ, особливо в минулому столітті, розширили уявлення

про грамотність та способи навчання людей. Наприклад, К. Тайнер (1998 р.) зазначає, що «існує багато напрямів грамотності – у широкому розумінні, усному, друкованому й електронному форматі – є кілька нерозривних процесів грамотності, які варто враховувати» [25, с. 38]. Усе більше вечних обговорюють багатшаровість грамотності й ідею, що традиційних читання і письма, що є основою грамотності, нині недостатньо для теперішніх американських учнів (див.: Морріс&Чуді, "The New

Literacy: Moving Beyond the 3R's" («Нова грамотність: вихід за межі 3R's»), Майерса, "Changing our minds: Negotiating English and Literacy" («Змінюючи розум: англійська мова та грамотність») [18; 19].

На думку Т. Бейлз, «хоча масовій культурі лише приблизно 150 років, справжню природу її впливу на суспільство загалом лише починають вивчати. Однак багато соціологів готові донести статус засобів масової інформації до рівня статусів сім'ї, церкви та школи як основних закладів, що впливають як на когнітивне навчання, так і на навчання соціальним та моральним цінностям» [2, с. 4].

Отже, освіта вчителів потребує медіаграмотності як важливого інструменту та найважливішого напрямку в новому тисячолітті.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Особливості підготовки вчителів до медіаосвіти учнів у Сполучених Штатах Америки перебували в центрі наукових інтересів багатьох американських учених, зокрема: П. Аудерхайд, Д. Консідайн, М. Керрі-Таш, Г. Феррінгтона, Д. Хілі, В. Кіпатрика, Д. Робінсона, К. Тайнера й ін.

**Мета статті** – на основі аналізу досліджень американських учених розкрити особливості підготовки вчителів до медіаосвіти учнів у США.

**Виклад основного матеріалу.** Якщо проаналізувати праці американських дослідників медіаосвіти та медіаграмотності, то найкраще, на нашу думку, визначення медіаграмотності надала Патрісія Ауфдерхейд (P. Aufderheide), професорка Школи комунікацій Університету Мінесоти, – це «здатність громадянина отримувати доступ, аналізувати (оцінювати) та надавати інформацію щодо конкретних результатів» [1, с. 5]. Розуміння та використання засобів спілкування – це здібності, які є основою життя в інформаційну епоху. Отже, медіаграмотність включає різноманітні навички читання, письма та мовлення, використання комп'ютера та розшифрування візуальних та навіть музичних презентацій інформації. Але медіаграмотність виходить за межі практичної інструкції. Дж. Робінсон (J. Robinson) пояснює: «Освіта з медіаграмотності навчає способів аналізу ретельно побудованих кодексів і конвенцій засобів масової інформації, що впливає на розуміння світу» [1]. Зрештою, засоби масової інформації впливають на те, як ми розмовляємо, що купуємо, за кого голосуємо, як ми сприймаємо інших і чому ми поводимося так, як поводимося. Е. Томан (E. Thoman) підсумовує: медіаграмотність – це «здатність створювати особистісну значущість із вербальних та візуальних символів, які ми щодня сприймаємо через телебачення, радіо, комп'ютери, газети та журнали, і, звичайно, рекламу. Це здатність обирати, здатність кинути виклик і запит, здатність бути свідомим щодо того, що відбувається навколо нас, а не бути пасивними і вразливими» [24, с. 50].

Оскільки батьки, педагоги, розробники медіа стурбовані впливом засобів масової інформації на американську молодь, суспільством була визнана важливість критичного мислення щодо цих засобів масової інформації, щоб стати свідомими, як радить Е. Томан. Подібно до того, як традиційна грамотність надає людям економічні, політичні та культурні можливості, так і медіаграмотність може надавати більше можливостей американським громадянам. Медіаграмотність – це не відмова від телебачення чи електронної пошти. Це сукупність навичок і поглядів, знань та розумінь. Медіаграмотність дозволяє формулювати питання, оскаржувати припущення, робити вибір, критикувати й оцінювати ЗМІ.

*Навіщо впроваджувати медіаграмотність у педагогічну освіту США?* Медіаграмотність заслуговує на особливе місце в педагогічній освіті, оскільки вона стимулює критичне мислення в епоху, коли молодь і вчителі інтенсивно використовують медіа; вона пропонує нові «способи залучення учнів до навчання; і це формує зв'язки між учнями, між школою й особистим життям, між учителями й іншими складовими частинами суспільного життя. Щоб зрозуміти американську культуру, а також культуру інших країн, зокрема, яким чином навчаються діти, що відбувається в усіх предметних галузях, для чого потрібна освіта, вчителі потребують опанування медіаграмотності. Педагоги також повинні вміти моделювати медіаграмотність для своїх учнів.

Хоча програми підготовки вчителів у США нині включають освітні технології, медіаграмотність, що ґрунтується на критичному мисленні, ще недостатньо поширена. Наприклад, К. Тайнер (K. Tyner) стверджує: «Існує велика потреба в підготовці вчителів до викладання медіаграмотності» [26, с. 175]. Окрім того, майбутнім американським учителям потрібні знання щодо того, як створювати вебсторінки чи як обрати відповідні фільми, як оцінювати навчальне програмне забезпечення, хто є власником більшості медіа, як насильство на телебаченні впливає на дітей тощо. ЗМІ та технології повинні бути інструментами, учителі повинні ставити запитання й ухвалювати політичні рішення.

США є одним із лідерів з упровадження медіаосвіти, проте є ще багато питань, як широких, так і вузьких, що потребують вирішення. Наприклад: Чи провокують цифрові регульовані зображення небезпечний цинізм? Чи могла б інформація знизити рівень сприйняття дітьми інших людей? Як комп'ютерні монітори впливають на зір дітей? Проаналізована нами інформація в таких виданнях, як *Media Matters*, *Educational Leadership* та *The New York Times*, підтверджує велику увагу до розвитку медіаграмотності у США, зокрема в таких штатах, як Мінесота і Техас, які у своїх освітніх стандартах зазначають медіаграмотність. Однак

також зазначається «необхідність більш формального професійного розвитку педагогів та розробки навчальної програми з питань медіаграмотності в педагогічних коледжах» [24], також медіаграмотність може бути інтегрована в усі навчальні програми для педагогів.

*Яким чином медіаграмотність пронизує педагогічну освіту?* Предметно орієнтовані дисципліни є закономірними осередками для впровадження медіаграмотності. Комунікація, мова, суспільство та всі людські чинники впливають на засоби масової інформації. Медіаграмотність як предмет і метод у словесності є основною частиною національних Стандартів з англійської мови (1996 р.), що включають здатність читати і розуміти «широкий спектр друкованих текстів та рукописів». Розуміння та використання всіх форм спілкування є основою мовного мистецтва. Медіаграмотність може привертати увагу учнів до методів пропаганди, відображення стереотипів у літературі – друкованих текстах та рукописах – сприяти розвитку таких навичок, як читання, письмо. Майбутні вчителі у процесі вивчення таких дисциплін можуть знайти корисні ідеї для уроків, наприклад, запропоновані М. Керрі-Таш (M. Curry-Tush). На думку дослідниці, «медіа як інструктивний інструмент надає певні переваги, надає вчителям можливість відзначати виступи учнів, одночасно підштовхуючи їх до наукового успіху» [6, с. 46]. Порівняння літературних романів, практика вдалих методів дослідження означає більше, ніж просто завантаження інформації з інтернету. Аналіз символів на телебаченні та дослідження багатьох питань медіаграмотності, від прав інтелектуальної власності до цензури, є потужними інструментами для вчителя англійської мови. Крім того, учні можуть продемонструвати своє розуміння різних предметів за допомогою різних медіа, наприклад, знявши відеозапис вистави або створивши вебсайт для перегляду книг. Медіаграмотність також може здійснюватися на різних рівнях, вона є суттєво важливою формою різнопланової грамотності в напрямі вивчення мови.

Медіаграмотність важлива у процесі вивчення дисципліни «Суспільствознавство». ЗМІ мають величезний вплив на американське суспільство, зокрема, політичне, економічне та культурне. Учителі суспільствознавства можуть навчати медіаграмотності для формування громадянської позиції, готуючи учнів до активної участі в демократії та протидії зростаючому політичному цинізму, що послаблює державу. Г. Хамот (G. Hamot), Д. Шивелі (J. Shiveley) та П. ВанФоссен (P. VanFossen) припускають, що медіа в суспільствознавстві дозволяють майбутнім учителям «розкривати приховані припущення, розрізняти релевантну та нерелевантну інформацію, розпізнавати фейки, відокремлювати факт від думки і, зрештою, визначати

стійкість інформаційного середовища. Практикуючі медіаграмотність із учнями, педагоги можуть залучати їх до критичного діалогу стосовно медіа <...>» [13].

Вчителі суспільствознавства можуть ознайомити молодь із різними джерелами новин, включаючи «альтернативні» джерела; навчити учнів порівнювати новини з різних джерел; деконструювати або аналізувати розповіді в телевізійних новинах, наприклад, *60Minutes*; навчити дієвих методів дослідження, включаючи інтерв'ювання; а також обговорювати вплив медіа, використовуючи такі джерела, як *MassMedia* (1994 р.) із серії «Протилежні погляди «Грінхейвен Прес»» (Сан-Дієго, Каліфорнія). *MassMedia* містить уривки із творів письменників, які досліджували різні теми щодо ЗМІ: від упередженості до регулювання. Учні також можуть створювати власні місцеві програми новин для кабельних каналів. Інші важливі теми суспільного вивчення медіаграмотності включають матеріалізм та надмірне споживання в капіталістичних суспільствах, вивчення історії за допомогою фільмів і телебачення, економіки за допомогою реклами. Дослідження медіа – це не просто цікавий спосіб уникнути звичайних аудиторних лекцій. Критичне мислення щодо медіа повинно бути основним питанням курсів із суспільствознавства у США.

Медіаграмотність також може бути інтегрована до інших дисциплін, але дещо меншою мірою. Посилюється роль медіаграмотності в медичній освіті. Наприклад, телебачення, що має значний вплив на фізичну підготовку дітей, провокує насильство та безкарну сексуальну поведінку, прищеплює молоді шкідливі звички (паління, уживання алкоголю тощо). Учні можуть вивчати способи змалювання зображень і опосередкування природного світу. На думку Г. Феррінгтона (G. Ferrington) і Л. Андерсон-Інмана (L. Anderson-Inman), «наукові фільми використовують різні спеціалізовані технології, включаючи анімацію, покадрову і швидкісну кінозйомку. Вивчення цих методів не тільки розширює розуміння учнями наукових принципів, але й забезпечує практичні навички деконструкції засобів масової інформації, які потім можуть бути перенесені на інший формальний та неформальний досвід навчання» [9, с. 668]. Медіаграмотність перекидає багато питань, пов'язаних із візуальною грамотністю, фокусом мистецької освіти, дослідженням того, наприклад, як кольори впливають на емоції. Медіаграмотність, впроваджена в навчальні програми, може бути дуже корисною та результативною.

Курси дитячої та підліткової психології в освіті педагогів повинні включати медіаграмотність, оскільки дослідники мають усвідомлювати вплив медіа на розвиток дитини. Наприклад, американська дослідниця Д. Хілі у праці «Failure to Connect» («Відсутність зв'язку») вивчає вплив викорис-

тання комп'ютерів на розвиток мозку дитини. Вона попереджає: «Більшу частину нової техніки або неправильно застосовують, або невикористовують її, коли вона надходить до школи; мало того, що машини простоюють через відсутність технічної підтримки чи підготовки вчителів, але погана реалізація програмного забезпечення перетворює час навчання на тривіальну гру <...>. І нам не вистачає як ґрунтовних досліджень, так і вказівок щодо використання нових технологій у більшості конструктивних шляхів для дітей <...>» [14, с. 22]. Дослідження приводять Д. Хілі до висновку, що комп'ютери можуть шкодити психічному зростанню дітей віком до семи років, і тоді їх слід використовувати обережно. Час перед екраном комп'ютера може позбавити маленьких дітей природних ігрових можливостей та взаємодії з дорослими, що необхідно для розвитку мови, інших напрямів розвитку. У книзі "Endangered Mind" («Вимираючий розум») Д. Хілі досліджує вплив інших медіа, зокрема телебачення, на здібності мислення дітей. Майбутні вчителі повинні знати такі деталі й ознайомитись із цим дослідженням [15].

Медіаграмотність є основним питанням, що потребує вирішення, у психології підлітків. Американський учений В. Штрасбургер (V. Strasburger) [22] досліджував наслідки насильства в медіа, а також зв'язки між медіа та вживанням наркотиків, харчуванням підлітків та підлітковою сексуальністю. Курс психології підлітків може бути справді значущим для майбутніх учителів. Співбесіда і/або проведення обстеження підлітків із метою виявлення їхніх телевізійних звичок, захоплення інтернетними журналами (домашні, спеціалізовані журнали) або їхньої реакції на MTV дасть майбутнім учителям можливість краще зрозуміти сучасних підлітків. Навіть більше, майбутні вчителі в закладах середньої освіти можуть читати й обговорювати такі дослідження, як праця американської дослідниці П. Герш "A Tribe Apart" («Плем'я нарізно»). П. Герш (P. Hersch) пов'язує медіа з іншими чинниками, які відчужують сьогодишню молодь. Вона зауважує: «Технології та медіа створюють світ без меж. Для підлітків доступний великий вибір способу життя, водночас коли батьки й оточення не забезпечують збалансованого почуття безпеки <...>. Найбільш приголомшливою для підлітків сьогодні є їхня самотність <...> більш ізольована, ніж самотність інших поколінь» [16, с. 19]. В епоху, коли діти зростають на інформації з телебачення та відеоманітофонів, мобільних телефонів і персональних комп'ютерів, медіаграмотність є ключовою ланкою для розуміння й управління психологічним, когнітивним і афективним розвитком американської молоді.

В інших курсах підготовки вчителів – у теоретичному аспекті освіти, практичному досвіді та курсах – медіаграмотність також актуальна.

Наприклад, у різних базових курсах суспільних дисциплін або у вступі до навчальних курсів основною тематикою є рівність та соціальна справедливість в американській освіті. Значна частина того, як американці сприймають один одного, а також пов'язані із цим суспільно-політичні питання перебувають під впливом медіа, якщо не визначаються ними. Х. Жиру (H. Giroux) у дослідженні "Channel Surfing" («Канал Surfing: Расизм, засоби масової інформації та знищення молоді сьогодні») стверджує, що медіа стимулюють антидемократичні настрої, особливо в самовизначенні підлітків: «Демонізовані чи тривіалізовані молоді люди зображуються в голлівудських фільмах як соціальна загроза, що сформувалась після антиінтелектуальної, неприродної театральності таких зірок, як Джим Керрі та Кріс Фарлі. Якщо молодь не демонізується, то показують у світлі комедії або як споживачів. У деяких випадках ця кодифікація молоді зачіпає етичні межі, наприклад, у рекламі виставляють на загал хтиві образи молоді у гламурних журналах, нав'язуючи зловживання наркотиками, щоб створити естетику, яку називають «героїновим шиком»» [12, с. 2].

Корисним, на думку американських дослідників, є впровадження медіаграмотності до практичних курсів підготовки вчителів, зокрема в теми про роль учителів у закладах освіти та методи навчання. Наприклад, Г. Дегаetano (G. DeGaetano) та К. Бандер (K. Bander) [8] радять у процесі практичних курсів для майбутніх учителів закладів середньої освіти використовувати для аналізу «навчальні фільми», як-от "Dangerous Minds" («Небезпечні думки»), "Stand and Deliver" («Встань і дістань»), "Mr. Holland's Opus" («Опус містера Холланда»). Під час обговорення в аудиторії оцінюється, наскільки реалістичні ці зображення, які повідомлення пропонуються у фільмах про школу та дітей, особливо з урахуванням реального шкільного досвіду вчителів. Постають важливі питання: чи хороший учитель той, хто бореться наодинці, як учитель з багатьох голлівудських історій? Якими постають перед нами директори шкіл? Якою мірою вчителі мають бути причетними до особистого життя своїх учнів? Чи в усіх школах є місце насильству? Майбутнім учителям під час розроблення власних освітніх філософій потрібно знати такі історії шкільного навчання, про які йдеться в медіа.

Нині американський учитель бере на себе багато ролей. Окрім інструктора, фасилітатора, тренера, наставника, а іноді і радника, учитель також повинен бути готовим до співпраці з батьками, управлінцями та громадськістю, а також адвокатами, коли йдеться про заміну школи. Медіаграмотність пропонує майбутнім учителям нові можливості для досягнення успіху й удосконалення роботи у школі. Медіаграмотність пропонує тематику, над якою вчителі можуть пра-

цювати вдома або на уроках з медіаграмотності, у відкритих дискусіях чи за допомогою семінарів із питань медіаграмотності. Отже, медіаграмотність є додатковою темою для будь-яких занять, наприклад, навчального семінару з акцентуванням уваги на пропаганді. Багато американських батьків стурбовані поширенням медіа, тому використовують позитивні пропозиції ЗМІ, запропоновані в «The Family New Media Guide» («Сімейний путівник по ЗМІ») У. Кілпатрика (W. Kilpatrick), Г. Вулф (G. Wolfe) і С. Вулф (S. Wolfe) [17]. Учителі можуть ділитися іншими ресурсами, серед яких «Screen Smarts: A family Guide to Media Literacy» («Екранні думки: сімейний путівник із медійної грамотності») Г. Дегаetano та К. Бандер [17], «Plugged In Parent: What you should know about Kids and Computers» («Залучення батьків: що треба знати про дітей та комп'ютери») С. Беннета (S. Bennett) [3]. Ці книги доступні та практичні, пропонують учителям корисні ідеї для занять. Досвідчені вчителі можуть також обмінюватися інформацією про такі організації, як телебачення Family Choice TV (група з більш ніж 300 000 осіб пропонує батькам ресурсні матеріали, семінари та громадські заходи). Учителі з медіаграмотності можуть залучати до співпраці з учнями медіапрофесіоналів і організації. Місцеві американські радіофахівці та телевізійники, програмісти PBS, журналісти та редактори газет, PR-професіонали та кіномитці надають чудові ресурси для навчальних програм, а також можуть оцінювати діяльність школи. Медіаграмотність є дисципліною, яка створює нові зв'язки зацікавлених сторін у школах США.

*Які переваги медіаграмотності для вчителів та їхніх учнів?* Г. Гербнер (G. Gerbner) [11] стверджує, що нині медіа показують американцям історії американської культури, історії, які колись розповідали сім'ї, церкви, школи та суспільство. Найважливіші матеріали навчальних програм для вчителів повинні підготувати майбутніх викладачів до таких розповідей – власних історій. Якщо майбутні вчителі готові взяти контроль над своїм професійним життям, впливати на політику у сфері освіти, щоб робити те, що буде найкращим для їхніх учнів і школи, вони є ефективними у спілкуванні в реальному часі – складна, ситуативна і часто неоднозначна історія, що триває в американській школі. Те, що медіа створили неправдиві або хибні історії про американську освіту, підтверджує таке дослідження, як «Manufactured Crisis» («Виробнича криза»), у якому Д. Берлінер (D. Berliner) і Б. Біддл (B. Biddle) [4] деталізують популярний міф про занепад та недоліки стандартів. На думку авторів, політики й інші посадовці регулярно змінюють матеріали шкіл відповідно до своїх програм. Те, що слід підтримувати, більшість нових виклада-

чів упроваджують у навчання самостійно, завдяки своєму альтруїзму та компетентностям.

Медіаграмотність, яка дозволяє американським учителям викладати свої ідеї, покращує їхню професійну ефективність. Учитель може практикувати проведення презентацій технологічних потреб на шкільних нарадах і РТА. У процесі викладання теоретичних і практичних курсів майбутні вчителі навчаються публікувати свої розповіді в місцевих газетах, на телебаченні та радіостанції, ілюструючи, як навчаються учні, як функціонують школи, як громадськість може підтримати школи. Учителі можуть стати агентами змін, а не лише суб'єктами реформ інших людей.

Кінцевими бенефіціарами медіаграмотності в освіті педагогів є діти. Вчителі, які є критичними мислителями та професійними комунікаторами, кваліфіковані та вдумливі щодо використання технологій у процесі викладання різних дисциплін, які розуміють власну культуру та культуру інших – це вчителі, які можуть допомогти своїм учням досягти тих же цілей у власному житті. Д. Консідайн (D. Considine) виділяє такі переваги медіаграмотності, важливі для майбутніх викладачів:

1. Медіаграмотність є міждисциплінарною галуззю, яку легко інтегрувати у ключові елементи існуючого навчального плану.

2. Медіаграмотність – це проблемно орієнтований напрям, насичений рефлексивним навчанням і критичним мисленням.

3. Медіаграмотність включає практичне навчання та відповідає дослідженню стилів навчання.

4. Медіаграмотність добре спрацьовує в колективах і групах, сприяючи спільному навчанням.

5. Медіаграмотність успішно діє, коли справа стосується залучення учнів із метою покращення показника «відсіву».

6. Медіаграмотність сумісна зі SCANS (Комісія з питань здобуття необхідних навичок) та сприяє працевлаштуванню.

7. Медіаграмотність пов'язує навчальну програму для класу з навчальною програмою для широкого кола споживачів освітніх послуг [5, с. 41].

**Висновки.** Отже, медіаграмотність – це напрям, завдяки якому розширена грамотність може впроваджуватись в освітній процес у школах Америки на всіх рівнях. Вона є стимулом і зв'язком для курсів підвищення кваліфікації педагогів, курсів освітньої психології, базових навчальних курсів та педагогічної практики. Медіаграмотність сприяє критичному мисленню, зосередженню уваги на суспільних питаннях, розумінню галузей знань та дітей, формуванню професіоналізму вчителя. Це дає можливість учителям заявляти про себе. Як стверджує Дж. Девіс (J. Davies), «медіаграмотність містить те, що зробить учителів найкращими» [7, с. 170].

## БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Aufderheide P. Media literacy: A report of the National Leadership Conference on Media Literacy. Washington, DC : The Aspen Institute, 1992. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED365294.pdf>.
2. Bales T. The dumbing of America: Education in the media age. 1989. URL: <https://www.learntechlib.org/p/146753/>.
3. Bennett S. The plugged-in parent. New York : Crown Business ; 1st edition, 1998. 185 p.
4. Berliner D., Biddle B. The manufactured crisis. 1995. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/b567/e99716ce1e8db2e54c36be044fa3a0cd57ee.pdf>.
5. Considine D. Are we there yet? An update on the media literacy movement. *Educational Technology*. 1995. № 35 (4). P. 32–45.
6. Curry-Tash M. The politics of teleliteracy and advertising in the classroom. *English Journal*. 1998. № 87 (1). P. 43–48.
7. Davies J. Educating students in a media-saturated culture. Lancaster, PA : Technomic Publishing, 1996. 311 p.
8. DeGaetano G., Bander K. Screen smarts. Boston, MA : Houghton Mifflin, 1996. 206 p.
9. Ferrington G., Anderson-Inman L. Media literacy: Upront and on-line. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*. 1996. № 39. P. 666–670.
10. Garrison A. Trends and Issues Statement. *Media Matters*. 2000. № 11 (4). P. 1–2.
11. Gerbner G. Forward: Invasion of the story sellers. *Harvesting minds: How TV commercials control kids*. Westport, CT : Praeger, 1996.
12. Giroux H. *Channel surfing*. New York : St. Martin's Griffin, 1997. URL: [https://www.jstor.org/stable/23767591?read-now=1&refreqid=excelsior%3A15cbd71e6ca32efd12e76292fc271872&seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/23767591?read-now=1&refreqid=excelsior%3A15cbd71e6ca32efd12e76292fc271872&seq=1#page_scan_tab_contents).
13. Hamot G., Shiveley J., VanFossen P. Media literacy in social studies education: Relating meaning to practice. 1997. URL: <https://www.medialit.org/reading-room/where-media-literacy-fits-world-education>.
14. Healy J. Failure to connect. New York : Simon & Schuster, 1998. 352 p.
15. Healy J. Endangered minds. New York : Touchstone Book, 1990. 382 p.
16. Hersch P. A tribe apart. New York : Fawcett Columbine, 1998. 416 p.
17. Kilparick W., Wolfe G. The family new media guide. New York : Touchstone, 1997. URL: <http://book-suninterested.maweb.eu/4/7739012/1241411824/012-The-Family-New-Media-Guide.pdf>.
18. Morris P., Tchudi S. The new literacy: Moving beyond the 3 r's. Portland, ME : Cedar Island Publishers, 1996. 286 p.
19. Myers M. Changing our minds: Negotiating English and literacy. Urbana, IL : National Council of Teachers of English, 1996. 357 p.
20. Robinson J. Introduction to media literacy and media education bibliography. 1996. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED403611.pdf>.
21. Standards for the English language arts. Urbana, IL : National Council of Teachers of English and International Reading Association. URL: <http://www.ncte.org/standards/ncte-ira>.
22. Strasburger V. Adolescents and the media. Thousand Oaks, CA : Sage, 1995. URL: [https://www.researchgate.net/publication/232600005\\_Adolescents\\_and\\_the\\_media\\_Medical\\_and\\_psychological\\_impact\\_Developmental\\_clinical\\_psychology\\_and\\_psychiatry\\_Vol\\_33](https://www.researchgate.net/publication/232600005_Adolescents_and_the_media_Medical_and_psychological_impact_Developmental_clinical_psychology_and_psychiatry_Vol_33).
23. Thoman E. Skills and strategies for media education. *Educational Leadership*. 1999. № 56 (5). P. 50–54.
24. Tyner K. Literacy in a digital world. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum, 1998. 304 p. URL: <https://www.taylorfrancis.com/books/9781410601971>.
25. Tyner K. The tale of the elephant: Media education in the United States. *New directions: Media education worldwide* / C. Bazalgette, E. Bevort, J. Savion. London, UK : British Film Institute, 1992. P. 170–176.



## ВИМІРИ ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ: МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ ПІДХІД

### FORMATION OF PERSONALITY SPIRITUALITY: THE INTERDISCIPLINARY APPROACH

Стаття присвячена одній з актуальних проблем дослідження педагогічних, психологічних та релігійних чинників формування духовності особистості. Власне формуванню духовності особистості присвячені сучасні педагогічні праці. Разом із тим відсутнє єдине бачення цього проблемного питання. І хоча плюралізм думок вітається в сучасному постмодерністському суспільстві, різне висвітлення питання формування духовності в педагогіці, психології, релігійній сфері потребує досягнення консенсусу задля ефективної взаємодії наук про людину. Науковці стверджують, що оцінка духовних переконань може допомогти концептуалізувати думки і ідеї та дати людині більш точне розуміння її власного світогляду. Також вчені стверджують, що рівень оцінки духовності в процесі терапії та досліджень може продемонструвати певні проблеми, що мають духовний характер.

Нині науковим дослідженням не вистачає чіткої організуючої основи для «розуміння персональної значущості духовних конструкцій». Крім того, розбіжності між визначеннями духовності, які є в літературі, перешкоджають узагальненню досліджень і перешкоджають подальшій інтеграції духовності в основні педагогічні теорії.

Духовність складається з орієнтуючих цінностей, сенсу та переконань, які керують повсякденним життям. Вони надають основу, або фундамент, який може керувати способом, яким ми живемо. Духовні особистості гостро усвідомлюють власну смертність і прагнуть створити відчуття сенсу та мети у своєму житті.

Екзистенційні пошуки сенсу, почуття мети та спрямованості та більш глибокого розуміння себе в ширшому контексті – важливі компоненти духовності. Духовність – динамічне і багатогранне явище; воно має бути визначене і виміряне як багатовимірний компонент сучасного наукового дослідження. За останні два десятиліття в науковій літературі дедалі більше переважають багатовимірні концептуалізації духовності. Відповідно до цієї тенденції, потреба в консенсусі між різними науками стосовно питання духовності зростає.

**Ключові слова:** духовність, постмодернізм, транскультурність, міждисциплінарність, духовні цінності.

The article is devoted to one of the urgent problems of pedagogical, psychological and religious factors of personality spirituality formation research. Actually, modern pedagogical works are devoted to the personality spirituality formation. However, there is no single vision of this problematic issue. Although pluralism of thought is welcomed in today's postmodern society, different coverage of the formation of spirituality in pedagogy, in psychology, in the religious sphere requires consensus to be effective in the effective interaction of human sciences.

Scientists say that assessing spiritual beliefs can help conceptualize thoughts and ideas and give a person a better understanding of their own worldview. Scientists also argue that the level of spiritual assessment in therapy and research can demonstrate some spiritual problems.

At present, scientific research lacks a clear organizing basis for "understanding the personal significance of spiritual constructions". In addition, the differences between the definitions of spirituality that exist in literature hinder the generalization of existing research and impede the further integration of spirituality into mainstream pedagogical theories.

Spirituality consists of guiding values, meaning, and beliefs that govern everyday life. They provide the foundation that can govern the way we live. Spiritual personalities are acutely aware of own mortality and seek to create a sense of meaning and purpose in the lives.

Existential pursuits of meaning, a sense of purpose and a deeper understanding of oneself in a broader context are important components of spirituality. Spirituality is a dynamic and multifaceted phenomenon; it must be identified and measured as a multidimensional component of modern scientific research. Over the past two decades, multidimensional conceptualizations of spirituality have increasingly dominated the scientific literature. According to this trend, the need for consensus among the various sciences regarding the issue of spirituality is increasing.

**Key words:** spirituality, postmodernism, transculturality, interdisciplinarity, spiritual values.

УДК 378

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-19-3-11>

**Цибулько О.С.,**

канд. іст. наук,  
доцент кафедри філософії та соціології  
Маріупольського державного  
університету

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Протягом останніх років приділяється багато уваги вивченню такого явища, як духовність. Власне формуванню духовності особистості присвячені сучасні педагогічні праці. Разом із тим відсутнє єдине бачення цього проблемного питання. І хоча плюралізм думок вітається в сучасному постмодерністському суспільстві, різне висвітлення питання формування духовності в педагогіці, психології, релігійній сфері потребує досягнення консенсусу задля ефективної взаємодії наук про людину.

Протягом останніх 40 років вивчення духовності та релігії приділяється дедалі більше уваги в різних галузях знань. Протягом останніх років опубліковано значне більше літератури, що стосується концептуалізації вимірювання духовних та релігійних складників особистості.

Деякі науковці стверджують, що духовність, як і релігія, є компонентом мультикультурності та відповідає напряму постмодерністської культури. Д. Скотт припускає, що поживавлення інтересу до духовності наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття є результатом розширення культурного та

інтелектуального напрямку від наукових пояснень до більш органічного уявлення про реальність [4, с. 120]. Інші науковці визначають духовність як «нову п'яту силу в різних сферах» [2, с. 58].

Якою б не була причина зростаючого інтересу до цього напрямку, стає зрозумілим, що педагогічна психологія має чітко визначити, що духовність є основним аспектом людського стану. Така позиція заслуговує на узгодженість у дослідницькому колі для подальшого розуміння того, як духовність пронизує наше повсякденне життя та впливає на ставлення до світу. Щоб забезпечити необхідний базис для зростаючого інтересу до такого явища, як духовність, необхідне осмислення певних професійних педагогічних процедур, пов'язаних із релігією та духовністю.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Огляд літератури дає змогу отримувати додаткову інформацію і поширювати розуміння питання про стан дослідження духовності в різних науках. Протягом останніх років питання духовності вийшло на новий рівень: висвітлюються актуальні питання та труднощі, пов'язані з розвитком духовності у психологічних та педагогічних конструкціях; обговорюються дослідження з приводу відношення духовності до психічного здоров'я людини; сучасні теорії духовного розвитку посідають важливе місце в розробці практичного матеріалу; духовність та особистість стають взаємопов'язаними.

**Мета статті** полягає в дослідженні педагогічних, психологічних та релігійних чинників формування духовності особистості.

**Виклад основного матеріалу.** Зростання уваги до духовних, педагогічних та релігійних аспектів протягом останніх трьох десятиліть збіглося з різким зростанням психологічного вивчення цих конструкцій. Так, Д. Тейси встановив, що література, яка стосується психолого-педагогічних роздумів та духовних практик, зросла більш ніж у десятки разів [5, с. 114]. З того часу поширеність теми духовності в педагогічних дослідженнях постійно зростає.

В. Джеймс вважається засновником релігійної психології завдяки праці «Різновиди релігійного досвіду». Джеймс описав релігійний досвід, який складається з потоку енергії, яка виникає у свідомості, а отже, виникає як у традиційних релігійних умовах, так і в нетрадиційних. Ця праця, в контексті вивчення духовності, цікава комплексним підходом до питання співвідношення духовного та релігійного досвіду особистості.

На противагу Джеймсу, З. Фрейд запропонував свій погляд на релігію. Він прирівнював релігію до неврозів, вважав, що релігійні вірування є лише вираженням дитячого конфлікту і релігія – просто ілюзія людської свідомості.

Перехід наукової парадигми від психоаналітичної традиції до біхевіоризму і акцент, зроблений

на науковому дослідженні спостережуваних явищ, залишили мало місця для вивчення релігії та духовності в еволюційному психологічному та педагогічному напрямі. Психологія, на відміну від педагогіки, намагалася завоювати авторитет як наукова дисципліна, тому усі зміни в еволюції нових напрямів не стільки спостерігалися науковцями, а й кількісно оцінювались ними. Із впровадженням екзистенціалізму та гуманізму між 1960-ми та 1970-ми рр. галузь психології зазнала чергової зміни парадигми. Ця «третя сила» в психотерапії стосувалася власне суб'єктивних переживань людей і була зацікавлена в розвитку особистих понять, таких як цінності, сенс і мета в житті, свобода і самостійність. Тому, власне, і з'являється гуманістична психологія, акцентується на чинниках духовного характеру, що виникли як важливі компоненти психологічного вивчення.

Дж. Миллер зазначає, що духовність вивчається лише в певній галузі психології, та стверджує, що роль духовності в психологічному добробуті широко ігнорується в літературі і має місце реінтеграція духовності в сучасній психології [1, с. 151].

Духовність – це не нова концепція в галузі психології; як зазначають вчені, «духовність і здоров'я настільки давно переплелися у філософських традиціях, що формують психологію як дисципліну» [6, с. 89].

Десятиліття тому І. Тисдейл доводив важливість підходу до психічного здоров'я, яке охоплює духовні якості життя. Духовність може впливати на те, який людина має сенс життя і як керує напрямом свого життя [6, с. 95]. З одного боку, пошук сенсу життя був описаний як основна психологічна потреба людини, а з іншого – як твердження, що «духовність є критичною для психічного здоров'я та ефективного росту та розвитку» [5, с. 98].

Варто зауважити, що все ж таки духовність як певна складова частина психологічного навчання лежить в основі системи цінності індивідів і сприяє розвитку світогляду, а отже, розуміння цих явищ стає нагальною потребою сучасного педагога. Це може забезпечити чудове джерело сили, сенсу та підвищити здатність боротися за певні блага. Духовність може дати відчуття кінцевої мети, забезпечуючи стабільність і захист від стресу.

Також духовність надає центральну мету, прив'язуючи людей до кінцевої реальності [2, с. 187]. Духовність може пронизувати всі аспекти життя, сприяючи розвитку світогляду та пропонуючи більше відчуття мети, сенсу, радості та безпеки в житті [2, с. 187].

Науковці стверджують, що оцінка духовних переконань може допомогти концептуалізувати думки і ідеї та дати людині точніше розуміння її власного світогляду. Також вчені стверджують, що рівень оцінки духовності в процесі терапії та дослі-

джені може продемонструвати певні проблеми, що мають духовний характер [5, с. 114].

Нині науковим дослідженням не вистачає чіткої організуючої основи для «розуміння персональної значущості духовних конструкцій» [2, с. 188]. Крім того, розбіжності між визначеннями духовності, які є в літературі, перешкоджають узагальненню наявних досліджень і перешкоджають подальшій інтеграції духовності в основні педагогічні теорії.

Науковці послідовно розмежовують релігію та духовність, але в дослідженнях «духовності» продовжують застосовувати заходи, написані з теоретично упередженою термінологією, та практику, яка, зрештою, заперечує ці відмінності і згодом додає розладу, який вже є в літературі. Дійсно, певний ступінь консенсусу серед науковців потрібен для узагальнення досліджень та надання більш чіткого напрямку для майбутніх емпіричних досліджень. Зусилля також мають бути зосереджені на транскультурному вимірі духовності з метою розширення його застосовності, розширення глобального розуміння духовності та вивчення схожості та відмінностей духовних конструкцій, які можуть існувати в різних культурах.

Для того, щоб духовність набула більшого значення для психології, як і для педагогіки, необхідно продемонструвати, що духовні складники забезпечують нове розуміння психологічного функціонування, яке ще не пояснене психологічними теоріями. Щоб досягти цього, дослідження духовності мають використовувати традиційні психологічні методи та вимірювання. Цей спосіб міг би вирішити питання висвітлення теми в літературі, яку легко інтерпретувати в основній психології та яка сприятиме включенню теми духовності в дискусію про психологічне функціонування людини.

У літературі бракує теоретичного матеріалу та загальної мови для опису взаємозв'язку духовності та психологічного функціонування. Незважаючи на емпіричну підтримку масиву потенційних психологічних переваг духовності, концептуальні відмінності, що лежать в основі її визначення та вимірювання, перешкоджають розвитку теорії.

Більшість зарубіжних досліджень духовності зосереджено на цікавості релігійного населення, і дуже мало досліджень про духовне життя атеїстів. Науковці також підкреслили недолік досліджень, які розглядають взаємозв'язок між більш гуманістичною духовністю та різноманітними психологічними складниками [3, с. 54].

Без ділового консенсусу щодо визначення та функціонування духовності додаткові дослідження в цій галузі можуть лише доповнити сучасний розлад у літературі. Оцінка духовності з більш світської точки зору допомогла б забезпечити врахування її універсальних якостей. Такі дослідження, ймовірно, сприятимуть більш гуманістичному розумінню духовності та її ролі в психологічному

функціонуванні. Дослідження такого характеру можуть бути також схильні до більшої культурної концептуалізації духовності, а отже, і демонструвати актуальність для широкого кола населення та сприяти більшому теоретичному розумінню загального поняття духовності.

Релігія може впливати на спосіб визначення та вираження духовності. Будь-яке визначення духовності, яке залежить від релігійної віри, не сприймає конструкцію як концептуально відмінну від релігійності і одночасно заперечує здатність атеїстів та агностиків до духовності. Такі визначення не в змозі вирішити первісну сутність духовності, яка є вродженою для всього людства та існує поза межами організованої релігії.

Таким чином, можна простежити, що люди мають властиву духовності здатність до самопізнання та саморозуміння, незалежно від наявності чи відсутності релігійної віри. Духовність – це багатовимірна конструкція, яка визначається «способом існування та переживання, який виникає через усвідомлення трансцендентного виміру життя, і характеризується певними ідентифікованими цінностями щодо себе, інших, природи тощо» [2, с. 134]. Таке визначення вважається похідним від класичних та загальноприйнятих норм, тому воно керується побудовою та розвитком міри духовності, які використовують педагогічні дослідження.

Аналіз наукових досліджень теми духовності виявляє, що інформація публікується в наукових журналах, що охоплюють численні наукові дисципліни і поділяють різні, часом протилежні, точки зору.

Незважаючи на те, що численні моделі та міри духовності існують у кожній із дисциплін, розвиток колективного масиву знань було поставлено під загрозу відсутністю консенсусу серед цих галузей. Концептуалізація та вимірювання духовності зробили її невловимою конструкцією, складною для дослідження, тому це перешкоджає узагальненням емпіричних досліджень у різних аспектах наукової думки.

Одним із можливих способів виховання кращого розуміння духовних перетворень особистості варто вважати чітко визначені психологічні конструкції. Так, наприклад, п'ятифакторна модель особистості може бути запропонована і як цінний орієнтир, центром якого могла би бути духовність [3, с. 55]. Поки ці конструкції чітко не встановлено, залежно від ситуації демонструється або духовна надмірність, або неповторність факторів особистості. Саме тому з метою дати більш точне розуміння цього питання з наукової точки зору важливо виявити більш конкретні сформовані рамки певної особистості в духовності, описати їх та проаналізувати з практичної сторони.

Духовність визначається різноманітними способами в літературі, особливо з точки зору її від-

мінності від релігії [1, с. 152]. Варіації визначень завжди залежать від численних факторів, зокрема тих, які призначені для оцінки духовності особистості. Незважаючи на певні відмінності в побудові певних понять, дослідники постійно виявляли значні зв'язки між духовними змінними та різноманітними психологічними конструкціями.

Вчені пропонували різноманітні визначення духовності та висловлювали різні погляди з приводу того, наскільки конструкція особистості не залежить від релігії та релігійності. Невідповідність описів духовності стосується наявності чи відсутності теїстичної упередженості. Питання полягає в тому, наскільки різні концептуалізації залежать від християнської термінології. Такі складнощі у визначенні духовності виникають із кількох причин: 1) не вистачає культурної чутливості та транскультурної визначеності; 2) є перешкоди дослідженню духовності з більш органічної точки зору, такої, яка може бути поширеною для людства, незалежно від релігійної приналежності чи її відсутності.

Існує погляд, який наголошує, що духовність і релігійність мають визначатися концептуально змістовно, адже це дає змогу уникнути поляризації двох конструкцій [4, с. 120]. Розмежування цих двох понять пов'язане з тим, що духовність не обов'язково має бути частиною конкретної релігії, а релігійна віра не є обов'язковою умовою духовності.

Таким чином, можна бути релігійним, але не духовним, духовним, але не релігійним, духовним і релігійним одночасно, або жоден із перелічених варіантів не буде притаманним конкретній особистості. Але незалежно від того, як це визначено, духовність, безсумнівно, є важливою складовою частиною нашого людства і того, ким ми є як люди.

Видатні педагоги давно погодилися, що цінності та принципи, що складаються з духовних вірувань, належать людству і вважаються центральним компонентом функціонування людини. Кілька теорій індивідуальної психології виділили особистісні духовні пошуки як важливі завдання психологічного розвитку людини [3, с. 55].

Духовність є більш органічною для людського існування, ніж будь-яке вираження релігійності. Духовний розвиток не залежить від релігійної віри, це властива людству здатність. Тому науковці звертають увагу на необхідність гуманістичного дослідження органічної духовності [6, с. 93].

П. Палмер стверджує, що визначення духовності, яке є максимально всеохоплюючим, не

залежить від теїстичного світогляду [2, с. 188]. Спільним для всіх традиційних релігій є визнання людської помилковості та віра в якусь вищу силу чи принцип вищого керування. Визнання «Святого» є загальним знаменником між релігією та духовністю. Навіть серед понятійних відмінностей у визначенні духовності є основна тема, пов'язана з об'єднаною гармонією, яка дає змогу трансцендентувати безпосередню свідомість.

**Висновки.** Отже, духовність складається з орієнтуючих цінностей, сенсу та переконань, які керують повсякденним життям. Вони надають основу, або фундамент, який може керувати способом, яким ми живемо. Духовні особистості гостро усвідомлюють власну смертність і прагнуть створити відчуття сенсу та мети у своєму житті.

Екзистенційні пошуки сенсу, почуття мети та спрямованості та більш глибокого розуміння себе в більш широкому контексті – важливі компоненти духовності. Духовність – динамічне і багатогранне явище; воно має бути визначене і виміряне як багатовимірний компонент сучасного наукового дослідження. Упродовж останніх двох десятиліть у науковій літературі переважають багатовимірні концептуалізації духовності. Відповідно до цієї тенденції, потреба в консенсусі між різними науками стосовно питання духовності зростає.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Miller, J.P. (2005). Introduction: Holistic learning. In J.P. Miller, S. Karsten, D. Denton, D. Orr & K.I. Colalillo (Eds.), *Holistic learning and spirituality in education: Breaking new ground*. Albany : State University of New York Press.
2. Palmer, P.J. (1983). *To know as we are known: A spirituality of education*. San Francisco : Harper and Row Publishers, Inc.
3. Riley-Taylor, E. (2002). *Ecology, spirituality and education: Curriculum relational knowing*. New York : Peter Lang Publishing Inc.
4. Scott, D. (2001). Storytelling, voice, and qualitative research: Spirituality as a site of ambiguity and difficulty. In J. Erricker, C. Ota, & C. Erricker (Eds.), *Spiritual Education: Cultural, religious, and social differences, new perspectives for the 21st century*. Portland, Oregon : Sussex Academic Press. PP. 118–129.
5. Tacey, D. (2004). *The spirituality revolution: The emergence of contemporary spirituality*. New York : Brunner-Routledge.
6. Tisdell, E. (2003). *Exploring spirituality and culture in adult and higher education*. San Francisco : Jossey Bass.

## УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН ПІВДНЯ УКРАЇНИ У 1940–1958 РР.

### IMPROVEMENT OF THE TEACHERS'S PROFESSIONALITY OF THE PHILOLOGICAL DISCIPLINES OF THE SOUTHERN REGIONS OF UKRAINE IN 1940–1958

*У статті на основі архівних матеріалів та інших джерел розкрито особливості функціонування закладів післядипломної освіти вчителів філологічних дисциплін півдня України в 1940–1958 рр. – період становлення радянської системи підвищення кваліфікації педагогів.*

*Встановлено, що досліджуваний історичний період позначений створенням закладів удосконалення кваліфікації вчителів у південних областях України, як наслідок, збільшенням показників, які відображають кількість фахівців, які викладали філологічні дисципліни і пройшли курси підвищення кваліфікації. Однак масова перепідготовка вчителів не мала диференціації, проходження курсів було необов'язковим. Діяльність обласних інститутів удосконалення кваліфікації вчителів довела, що треба запроваджувати курси в такій системі, яка б задовольняла запити вчителів різних категорій, а курсові заходи здійснювати так, щоб за чітко розробленим планом ними періодично, один раз на п'ять років, охоплювати всіх педагогічних працівників.*

*З'ясовано, що в південних областях України система підвищення кваліфікації вчителів філологічних дисциплін досліджуваного періоду була спрямована на оновлення змісту освіти, що ґрунтувалося на завульованій росіянізації, ідеологізації мовно-літературної освіти регіону без урахування поліетнічного складу населення, змін в етнонаціональному складі населення зазначеного регіону в різні періоди.*

*Аналіз нормативних галузевих документів і практичних результатів функціонування інститутів удосконалення кваліфікації вчителів у південних областях України в означений період дав змогу визначити специфічні риси цього періоду, потенціал, результати й наявні суперечності. Таке дослідження є актуальним для вивчення можливості екстраполяції досвіду післядипломної освіти вчителів філологічних дисциплін півдня України в сучасний освітній простір.*

**Ключові слова:** *післядипломна освіта, філологічні дисципліни, система підвищення кваліфікації вчителів півдня України.*

*The article on the basis of archival materials and other sources reveals the peculiarities of functioning of institutions of postgraduate education of teachers of philological disciplines of the South of Ukraine in 1940–1958 – the formation of the Soviet system of of teacher training.*

*It is established that the studied historical period is marked by the establishment of teacher training institutions in the southern regions of Ukraine and, as a consequence, by an increase in indicators reflecting the number of specialists, who taught philological disciplines and passed training courses.*

*However, the mass retraining of teachers was not differentiated, and the completion of courses was optional. The activities of the regional institutes for the improvement of teacher qualification proved that it is necessary to introduce courses in such a system that would satisfy the requests of teachers of different categories, and to carry out the course measures so that, according to a clearly designed plan, they should be periodically, once every five years, cover all teaching staff.*

*It is found that in the southern regions of Ukraine the system of professional development of teachers of philological disciplines of the studied period was aimed at updating the content of education, which was based on the veiled russianization, ideologization of the linguistic and literary education of the region without taking into account the multiethnic composition of the population and the national population. different periods.*

*The analysis of normative sectoral documents and practical results of functioning of institutes of improvement of teachers's qualification in the southern regions of Ukraine in the specified period gave an opportunity to determine the specific features of this period, potential, results and existing contradictions. Such research is relevant for the possibility of extrapolation of the experience of postgraduate education of teachers of philological disciplines of the South of Ukraine into the modern educational space.*

**Key words:** *postgraduate education, philological disciplines, teacher training system of Southern Ukraine.*

УДК 378.046-021.68:80 (477.7)  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-19-3-12>

**Чух Г.П.,**

здобувач наукового ступеня  
доктора філософії поза аспірантурою  
Херсонської академії неперервної  
освіти

#### **Постановка проблеми в загальному вигляді.**

Система національної післядипломної педагогічної освіти, яка забезпечує професійне вдосконалення, розширення й оновлення фахових знань, умінь і навичок, має свою історію. Узагальнення досвіду цієї освітньої галузі сприятиме віднайденню способів підвищення ефективності післядипломної освіти.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Різні аспекти функціонування системи підвищення кваліфікації як однієї з підсистем післядипломної педагогічної освіти досліджували вітчизняні нау-

ковці. Нами здійснено аналіз історико-педагогічних пошуків С.В. Крисюка [7], В.В. Кузьменка [8], А.І. Кузьмінського [9], П.В. Худомінського [12] та ін. У цих дослідженнях розкрито основні тенденції розвитку й функціонування означеної освітньої галузі в різні періоди, у тому числі й у 1940–1958 рр.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Здійснений аналіз історико-педагогічних досліджень засвідчив накопичення ґрунтового матеріалу з історії становлення, функціонування різних ланок системи підвищення кваліфікації вчителів. Водночас

маємо констатувати відсутність дослідження, яке б висвітлювало регіональні особливості розвитку післядипломної педагогічної освіти вчителів філологічних дисциплін. Малодослідженими залишаються її сутнісні особливості, потенціал, результати і наявні суперечності.

**Мета статті.** Характеристика періоду 1940–1958 рр. – становлення радянської системи підвищення кваліфікації вчителів філологічних дисциплін на півдні України – є метою статті, а саме: визначення проблем розвитку післядипломної педагогічної освіти вчителів філологічних дисциплін у 1940–1958 р., висвітлення її сутнісних особливостей, потенціалу, результатів і наявних суперечностей.

**Виклад основного матеріалу.** Миколаївський та Одеський обласні інститути удосконалення вчителів (ОІУВ) організовані в 1940 р. У період тимчасової нацистської окупації 1941–1944 рр. заклади припинили свою діяльність, відновлено освітній процес у травні 1944 р. У 1944 р. розпочав роботу Херсонський ОІУВ. Новостворені заклади для підвищення кваліфікації вчителів виконували нагальне державне освітнє замовлення: основним завданням було забезпечення закладів освіти педагогічними кадрами.

Перш ніж розпочати підвищення кваліфікації вчителів, необхідно було вирішити кадрову проблему вчителів загалом і філологічних дисциплін зокрема. У доповідній записці начальника Миколаївського облвню на ім'я начальника управління кадрів Народного комісаріату освіти УРСР зазначено, що на початок 1944–1945 н.р. у Миколаївській області не вистачає 95 учителів 5–10 класів, із них викладачів української мови і літератури – 52, російської мови і літератури – 39, викладачів німецької мови – 44, англійської мови – 44, французької мови – 2. У документі визначені «джерела покриття потреби»: підготовка на курсах вчителів, повернення з евакуації згідно з посланими викликами облвню учителів 5–10 класів – 65, крім того, буде повернено на педагогічну роботу вчителів 5–10 класів, які працюють не за спеціальністю, 40 осіб [2, с. 2].

Кадрові проблеми були й у закладах підвищення кваліфікації. Зокрема, Миколаївський ОІУВ, який до війни мав штат наукових працівників близько 35 осіб, у повоєнний період мав лише 7. Зокрема, названо кабінети російської мови і літератури, іноземних мов, в яких відсутні фахівці. «Робота з учителями цих спеціальностей проводиться неспеціалістами й абсолютно не відповідає вимогам підвищення кваліфікації і надання дієвої методичної допомоги» [3, с. 2].

Провідною організаційною формою роботи з педагогами в повоєнні роки були курси підвищення кваліфікації, які проводилися згідно з визначеними державою обсягами.

Проаналізуємо документ, що містить звіт про проведення курсів перепідготовки вчителів Миколаївської області влітку 1946 р. Вражають умови проведення, які не стали перепоною для вчителів, які вирішили пройти такі курси у важкі повоєнні часи: «Усі слухачі були забезпечені хлібом й одноразовим харчуванням в їдальні. Усі курсанти були задоволені зошитами та підручниками з бібліотеки педучилища та міської бібліотеки. Курси укомплектовані кращими викладачами педінституту та працівниками ОІУВ». Протягом липня проведено курси для 78 вчителів 5–7 класів та 34 вчителів 8–10 класів [3, с. 26].

На основі архівних документів відстежимо подальшу організацію курсів підвищення кваліфікації в Миколаївській області. «Розроблено мережу курсових заходів, курсове навчання влітку й восени 1949 р.: а) на курсах очно-заочних вчителів української мови і літератури 5–7 класів – 30, 8–10 класів – 25, російської мови і літератури 5–7 класів – 25, 8–10 класів – 22; б) на місячних курсах підготовки вчителів, які викладатимуть у 5 класах, учителів української мови, російської мови, математики – 66 осіб; на місячних курсах підвищення кваліфікації вчителів 5–7 класів учителів української мови і літератури – 30 осіб, російської мови і літератури – 30 осіб» [5, с. 3–4]. Визначеною була диференціація слухачів курсів: на очно-заочні курси запрошені вчителі із закінченою педагогічною освітою і стажем роботи до 15 років, на місячні курси – такі вчителі, які потребували допомоги, а також ті, які влітку 1948 р. мали незадовільні оцінки з окремих предметів і отримали завдання на рік [5, с. 7]. Головним завданням визначено забезпечення зв'язку теоретичних знань із кращим досвідом учителів [5, с. 5].

Таким чином, діяльність ОІУВ довела, що треба запроваджувати курси в такій системі, яка б задовольняла запити педагогів різних категорій, а курсові заходи здійснювати так, щоб за чітко розробленим планом ними періодично, один раз на п'ять років, охоплювати всіх вчителів.

Повоєнний період позначений активним пошуком форм інших підвищення кваліфікації вчителів. У регіональних архівних документах зазначено, що «у всіх районах організовано методкущі, керівниками яких є кращі вчителі. На методкущах поряд із вивченням історії ВКП(б) обговорюються питання методичного характеру. У кожному районі проводяться дні учителя, у ці дні педагоги слухають доповіді на міжнародні теми, а також загальнопедагогічного характеру. Доповідачі – кращі досвідчені вчителі і викладачі педучилищ і інститутів. При райпедкабінетах працюють консультаційні пункти, де учителі-заочники отримують необхідну допомогу з проробки програмового матеріалу, а також на методичні теми» [1, с. 2].

ОІУВ масову роботу з вчителями проводили через обласні, міжрайонні та районні семінари. На допомогу райпедкабінетам було надіслано методичні листи, надруковано в обласних газетах низку статей. Продуманою була робота з підвищення кваліфікації співробітників ОІУВ: для них, як і для службовців облвно працював постійно діючий семінар. Заняття проходили раз на тиждень із мов, марксизму-ленінізму, педагогіки, психології та іноземних мов [4, с. 5].

Архівні документи свідчать, що обов'язковість знання української мови як мови викладання в загальноосвітніх навчальних закладах перевірялася в 40–50-ті рр. ХХ століття під час курсів підвищення кваліфікації у вчителів усіх навчальних дисциплін. Зокрема, у Миколаївській області в 1949 р. 42 слухачі місячних курсів не склали заліки. Більшість таких вчителів – це вчителі 1–4 класів і вчителі мов, які написали незадовільно роботу з української або російської мови, або з обох мов. Такі результати пояснюються головним чином недостатньою роботою окремих вчителів над удосконаленням своїх знань. Частина вчителів не виконала роботу з української мови у зв'язку з тим, що вони прибули із братніх республік, де українська мова не вивчалася. Усі вчителі, які не склали заліків із будь-якого предмета, передбаченого навчальним планом, отримали індивідуальні завдання, які необхідно виконати до 1 січня 1950 р. або до кінця 1949–1950 н.р. [5, с. 8]. Окремі вчителі, які в 1948 р. виявили на курсах незнання мови й отримали завдання підготуватися до складання заліків у 1949 р., протягом року не працювали й виявили свою неписьменність. Наказом облвно такі вчителі відсторонені від педагогічної роботи [5, с. 9]. У протоколі засідання педагогічної ради курсів теж виражене занепокоєння: «Викликають сумнів відомості про педагогічну освіту тов. Б (скорочення Г.Ч.); свідоцтва не видавати через абсолютне незнання української мови тов. П. (скорочення Г.Ч.), запропонувати скласти українську мову влітку 1950 р.» «попри те, що в 1947 р. тов. С. (скорочення Г.Ч.) закінчила Миколаївське педучилище, на курсах виявила неграмотність з української мови. Свідоцтва не видавати. Запропонувати опрацювати завдання ІУКУ з української мови й до 1 січня 1950 р. здати зарахунки з цього предмета», «свідоцтво про закінчення курсів видати, але попередити про потребу подальшої самостійної роботи над опануванням граматики української мови» [5, с. 13–15], «вважати за недоцільне перебування тов. Б. (скорочення Г.Ч.) на посаді вчителя як людини абсолютно неграмотної» [5, с. 17], довідки про проходження місячних курсів учителів 5 класів не видавати через неуспішність з української мови», «свідоцтво видати, але попередити, що протягом 1 року тов. І. (скорочення Г.Ч.) має опанувати українську мову і влітку

1950 р. скласти її при ІУКУ» [5, с. 21], «свідоцтва не видавати через виявлену неуспішність із російської мови» [5, с. 24].

Отже, цей період позначений створенням закладів післядипломної освіти вчителів у південних областях України і, як наслідок, збільшенням показників, які відображають кількість вчителів філологічних дисциплін, що пройшли курси підвищення кваліфікації. Однак масова перепідготовка вчителів не мала диференціації, проходження курсів було необов'язковим.

Необхідно зазначити, що шкільна мовно-літературна освіта цього періоду й післядипломна освіта вчителів філологічних дисциплін усієї України й півдня зокрема залежали від державної мовної політики, яка визначалася такими документами: 1946 р. – Постанова Ради Міністрів СРСР «Про затвердження українського правопису, наближеного до російського» [6]; у 50-ті роки нищівній критиці були піддані В. Сосюра за вірш «Любіть Україну», М. Рильський за «серйозні ідеологічні помилки», О. Довженко, Ю. Яновський, Л. Первомайський та ін. за «рецидиви буржуазного націоналізму» тощо [11]; 17 квітня 1959 р. Верховна Рада УРСР ухвалила республіканський аналог союзного закону – «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР». Остаточна редакція «мовної статті» республіканського закону поставила виразний акцент на потребі й необхідності оволодівати «могутнім засобом міжнаціонального спілкування» – російською мовою, закликаючи тим самим батьків (майже) добровільно і цілком «демократично» обирати російські школи. Натомість мова титульної нації квазісуверенної Української РСР могла вивчатися або не вивчатися в російських та інших (нечисленних) національних школах республіки лише за бажанням, тобто факультативно/необов'язково [10].

Зміст діяльності закладів півдня України, що здійснювали підвищення кваліфікації вчителів філологічних дисциплін як регіону, що росіянізувався особливо активно, відповідав засадам державної мовної політики в досліджуваний період.

**Висновки.** На півдні система підвищення кваліфікації вчителів філологічних дисциплін досліджуваного періоду була спрямована на оновлення змісту освіти, що ґрунтувалося на завуальованій росіянізації, ідеологізації мовно-літературної освіти регіону без врахування поліетнічного складу населення, змін в етнонаціональному складі населення зазначеного регіону в різні періоди. Натомість акцент робився на комуністичному вихованні (атеїстичному, інтернаціональному тощо). Окрім регіональних особливостей функціонування, в різні роки заклади, які займалися післядипломною педагогічною освітою, у тому числі й вчителів філологічних дисциплін, у 1940–1958 рр. у своїй

роботі відображали загальнодержавні й всеукраїнські тенденції змісту післядипломної освіти.

З огляду на недосліджені аспекти розвитку післядипломної освіти вчителів-філологів у південних областях України (1959–1984 рр), вважаємо за необхідне визначити сутнісні особливості, результати і наявні суперечності цього періоду, методичні аспекти екстраполяції конструктивного досвіду в сучасну освітню галузь. Це і є перспективою подальшого наукового пошуку.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Відомості про наявність педагогічних кадрів Миколаївської області станом на 1 грудня 1946 р. *Державний архів Миколаївської області (ДАМО)*. Ф.Р.2817. Оп. 1. Спр.602. 64 арк.
2. Відомості про наявність учительських кадрів Миколаївської області на початок 1944–1945 н. р. *ДАМО*. Ф.Р.2817. Оп. 1. Спр.600. 31 арк.
3. Доповідні записки, довідки про стан шкіл і педагогічних кадрів Миколаївської області, трудовлаштування і навчання інвалідів Вітчизняної війни, проведення курсів перепідготовки вчителів. *ДАМО*. Ф.Р.2817. Оп. 1. Спр.603. 26 арк.
4. Звіт про роботу з педагогічними і керівними кадрами Миколаївського обласного відділу народної освіти за 1946–1947 н. р. *ДАМО*. Ф.Р.2817. Оп. 1. Спр.601. 64 арк.
5. Звіт про роботу курсів підвищення кваліфікації учителів шкіл Миколаївської області за 1949 р. *ДАМО*. Ф.Р.2817. Оп. 1. Спр.607. 41 арк.
6. Історія українського правопису XVI–XX століття: Хрестоматія / Упорядн. : В.В. Німчук, Н.В. Пуряєва. Київ : Наукова думка, 2004. 582 с.
7. Крисюк С.В. Розвиток післядипломної освіти педагогічних кадрів в Україні (1944–1995 рр.) : монографія. Львів : ЛОНМІО, 1997. 206 с.
8. Кузьменко В.В. Формування наукової картини світу учнів: від витоків до сьогодення : монографія. Херсон. 2014. 720 с.
9. Кузьмінський А.І. Теоретико-методологічні засади післядипломної педагогічної освіти в Україні (1944–1995 рр.) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2003. 481 с.
10. Парахіна М.Б. Особливості русифікації в УРСР у другій половині 1950 – першій половині 1960-х рр. (з історії мовної проблеми). *Український історичний журнал*. 2014. № 4. С. 128–146.
11. Пиріг Р.Я. Комуністична партія України радянської доби. *Енциклопедія історії України*: Т. 4: / Редкол.: В.А. Смолій (голова) та ін. НАН України. Інститут історії України. Київ : «Наукова думка» 2007. 528 с.
12. Худоминский П.В. Развитие системы повышения квалификации педагогических кадров советской общеобразовательной школы (1917–1981 гг. Москва : Педагогика, 1986. 184 с.



## РОЗДІЛ 2. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ (З ГАЛУЗЕЙ ЗНАНЬ)

### ОГЛЯД СТРАТЕГІЙ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ «Я У СВІТІ»

### OVERVIEW OF CRITICAL THINKING DEVELOPMENT STRATEGIES FOR PRIMARY SCHOOL PUPILS AT I AM IN THE WORLD

Стаття присвячена одній із актуальних проблем сучасності. Однією з цілей освіти є формування й розвиток критичного мислення особистості. Сукупність різноманітних педагогічних прийомів, що спонукають учнів початкової школи до пізнавальної активності та створюють умови для усвідомлення навчальної інформації, утворює стратегії розвитку критичного мислення особистості. Ці стратегії сприяють формуванню вмінь розмірковувати, спілкуватися, чути і слухати інших. Упровадження цих стратегій в освітній процес початкової школи забезпечує засвоєння знань набагато краще, бо інтерактивні методики розраховані не на запам'ятовування, а на творчий процес пізнання світу, на визначення проблеми й пошук її вирішення. Стратегії розвитку критичного мислення надають учням достатньо свободи, щоб самостійно розмірковувати, ставити питання, планувати діяльність, формулювати висновки. Саме завдяки критичному мисленню традиційний процес пізнання набуває усвідомленості, безперервності, стає більш продуктивним.

У статті розглядаються окремі стратегії розвитку критичного мислення, які вчитель початкової школи може використати під час викладання предмета «Я у світі». Наведено конкретні приклади застосування стратегій «Акваріум», «Рибна кістка», «Шість калєлохів» та інших на уроках у 3 класі загальноосвітніх шкіл. Автори наголошують, що розглянуті стратегії сприятимуть формуванню в молодших школярів умінь самостійно знаходити, вивчати й аналізувати інформацію, мислити мобільно, аргументовано відстоювати власну позицію, бути відкритими для сприйняття думок інших людей; помічати помилкові судження інших, своєчасно виправляти власні помилки, адекватно оцінювати свої знання та сприймати зауваження вчителя й однокласників щодо допущених помилок і недоліків.

**Ключові слова:** молодший шкільний вік, урок, критичне мислення, стратегії розви-

тку критичного мислення, учитель початкової школи.

The article is devoted to one of the current problems of the present. One of the goals of education is the formation and development of critical thinking of the individual. The set of various pedagogical techniques that encourage elementary school students to cognitive activity and create the conditions for awareness of educational information, forms strategies for the development of critical thinking of the individual. These strategies help develop the ability to think, communicate, hear, and listen to others. The implementation of these strategies in the elementary education process makes learning much better, as interactive techniques are not designed for memorization, but for the creative process of knowing the world, identifying a problem and finding a solution. Critical thinking development strategies give students enough freedom to think independently, ask questions, plan activities, formulate conclusions. It is through critical thinking that the traditional process of cognition acquires awareness, continuity and becomes more productive.

The article discusses some strategies for developing critical thinking that an elementary school teacher can use when teaching the subject "I am in the world." Specific examples of strategies for Aquarium, Fishbone, Six Hats, and others in lessons in grade 3 in general schools are given. The authors emphasize that the strategies under consideration will contribute to the formation of the ability of younger students to find, study and analyze information independently, to think mobile, to reasonably defend their own position, to be open to other people's opinions; to notice erroneous judgments of others, to correct their mistakes in a timely manner, to adequately evaluate their knowledge and to accept the teacher's and peers' remarks about mistakes and shortcomings.

**Key words:** elementary school age, lesson, critical thinking, strategies for developing critical thinking, elementary school teacher.

УДК 373.3.016

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-19-3-13>

**Борисов В.В.,**

докт. пед. наук, професор,  
професор кафедри педагогіки  
та методик навчання

Хортицької національної  
навчально-реабілітаційної академії

**Лупінович С.М.,**

канд. пед. наук, доцент,  
завідувач кафедри педагогіки  
та методик навчання

Хортицької національної  
навчально-реабілітаційної академії

**Борисова С.В.,**

канд. пед. наук,  
доцент кафедри педагогіки і методики  
технологічної та професійної підготовки  
Донбаського державного педагогічного  
університету

#### Постановка проблеми в загальному вигляді.

Концепція нової української школи, ухвалена Міністерством освіти і науки України у 2016 році, розроблена з урахуванням потреб суспільства у відповідальних громадянах, професіоналах, активістах, творчих особистостях зі стійкою системою цінностей. Метою Нової української школи є різнобічний розвиток, виховання та соціалізація учнів. Нові освітні стандарти в Україні ґрунтуються на визначенні 10 груп компетентностей [10, с. 11–12]. Стрижнем багатьох компетентностей є вміння учнів критично мислити. Саме тому

сучасна середня освіта, реагуючи на виклики часу, має сприяти розвитку в дітей складників критичного мислення, як-то: самостійність, відповідальність, уміння аналізувати, порівнювати, робити висновки, долати різноманітні життєві та професійні труднощі, працювати з будь-якою, навіть суперечливою, інформацією, саме тих якостей, які необхідні сучасній успішній людині, професіоналу, громадянину. Дитину, в якій розвинене критичне мислення, можна охарактеризувати як активну, самостійну, незалежну в думках і поглядах, допитливу, толерантну та соціалізовану. Здатність

до критичного мислення додає особистості відчуття свободи, розуміння себе, своїх потреб, сміливість, гнучкість, толерантність, урівноваженість і здатність протистояти тиску, розширює горизонти мислення та бачення світу [4, с. 19].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблемі розвитку критичного мислення присвячені наукові праці О. Пометун [11; 12; 13; 14], З. Малютенко [7], Л. Ващенко [3], К. Бондаренко [2], О. Тісліченко [17], Г. Мошковської [9], С. Терно [15; 16]. Ці дослідники (науковці, вчителі, методисти) презентували в статтях як теоретичні аспекти проблеми, так і практичні поради та власний досвід із використання окремих технологій критичного мислення.

О. Пометун, доктор педагогічних наук, професор, є співзасновницею платформи «Критичне мислення», автором багатьох праць на цю тематику. Наукові статті й методичні посібники цього автора містять як загальну теоретичну інформацію про процес розвитку критичного мислення учнів, так і конкретні поради щодо застосування методів його розвитку на уроках [11; 12; 13; 14].

Корисним є науково-методичний посібник для вчителів загальноосвітніх закладів «Технології розвитку критичного мислення учнів» колективу американських авторів Алана Кроуфорда, Венді Саула, Самюеля Метьюза, Джеймса Макінстера. Він надає конкретні рекомендації щодо побудови навчального простору, раціонального розподілу часу, поради щодо планування уроків, оцінювання та самооцінювання вмінь учнів. Велику частину посібника займають сценарії уроків, які вчителі можуть використовувати в щоденній роботі. Додаток включає тексти для обговорення разом з учнями [6].

Цікавими й корисними для вчителів є наукові та методичні розробки С. Терно. Його статті й посібники створюють ідеальну модель критичного розмірковування, розкривають її властивості, склад, функції, генезис. У процесі їх підготовки автор використовував наукові напрацювання вітчизняних та іноземних філософів, психологів, педагогів. У роботах С. Терно дає й конкретні поради вчителям із розвитку критичного мислення учнів [15; 16].

Методичний посібник В. Козира є цікавою добіркою, невеликим довідником, оскільки містить інформацію про конкретні стратегії розвитку критичного мислення [4]. Цю добірку варто поповнювати, створюючи своєрідну вчительську методичну скарбничку.

На сучасному етапі розвитку української держави та суспільства існує багато курсів, тренінгів з розвитку критичного мислення, які користуються попитом серед різних верств і груп населення. Онлайн-платформа відкритих безкоштовних курсів «Prometheus» пропонує всім бажаючим курси «Освітні інструменти критичного мислення» (С. Терно), «Критичне мислення для освітян» (С. Терно, Н. Степанова, С. Горбачов), які навчають

відрізняти навчання критичного мислення від його імітації, розпізнавати властивості критичного мислення, застосовувати його стратегії та процедури, підвищити власну ефективність та успішність схвалюваних рішень.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Запровадження технологій розвитку критичного мислення варто розпочинати вже в початковій школі, застосовуючи їх під час вивчення різноманітних предметів: математики, природознавства, рідної мови тощо. Головним завданням учителя є ретельний відбір і раціональне поєднання методів навчання, в тому числі технологій розвитку критичного мислення, такої побудови навчального процесу, яка сприятиме розвитку особистості кожного учня. Просте запам'ятовування нової інформації – це застарілий підхід до навчального процесу. Нині доцільно розвивати самостійне свідоме мислення учнів з позиції інтеграції.

Критичне мислення та процес його формування в учнів – явище складне та багатоаспектне. Тому, незважаючи на кількість публікацій на цю тематику, проблема розвитку критичного мислення потребує подальшого ретельного дослідження, особливо стосовно застосування конкретних стратегій і методів на шкільних уроках, починаючи з початкової школи.

**Мета статті** – оглянути стратегії розвитку критичного мислення дітей молодшого шкільного віку в процесі вивчення навчальної дисципліни «Я у світі» (3 клас загальноосвітньої школи) та навести приклади їх застосування.

**Виклад основного матеріалу.** Критичне мислення – це здатність людини вільно та швидко здійснювати складні розумові операції для прийняття важливих життєвих рішень. Із педагогічного погляду критичне мислення – це набір мисленнєвих операцій, які допомагають аналізувати, порівнювати, синтезувати, оцінювати інформацію, бачити проблему з різних боків та альтернативні варіанти її вирішення, формулювати питання, приймати обґрунтовані рішення й діяти відповідно до обраної стратегії, вносячи зміни до неї в разі необхідності [13].

В. Козира виділяє такі властивості критичного мислення:

- 1) усвідомленість, розуміння проблеми, шляхів її вирішення, власних дій, можливих наслідків;
- 2) самостійність, уміння розв'язувати проблему без допомоги інших людей;
- 3) рефлексивність, самопізнання, контроль власних дій;
- 4) цілеспрямованість, складання плану дій і рух у напрямі його виконання;
- 5) обґрунтованість, виявлення межі достовірності;
- 6) контрольованість, співвіднесення власних дій і думок із цілями, цінностями, нормами;

7) самоорганізованість [4, с. 11–13].

Критичне мислення обіймає два блоки. До змістовного блоку зараховуються загальнометодичні принципи (переконання в необхідності самокорекції методу дослідження, урахування інших точок зору) та загальні стратегії (поділ проблеми на частини, розв'язання проблем, які відбивають окремі аспекти ключової проблеми). Блок операційний включає вміння з контролю розумової діяльності та її самовдосконалення [15, с. 228].

Уміння, які характеризують здатність людини критично мислити, поділені Л. Ващенко на 6 груп:

- 1) інтерпретація (категоризація, пояснення);
- 2) аналіз (дослідження ідеї, виявлення аргументів, аналіз аргументів);
- 3) оцінювання (аналіз та оцінювання суджень та аргументів);
- 4) уміння робити висновки (перевірка й уточнення даних, формулювання висновків);
- 5) пояснення (формулювання результатів і презентація аргументів);
- 6) саморегулювання (самоаналіз, самокритика, самоперевірка) [3, с. 44].

Критичне мислення – це необхідна, життєво важлива в сучасних умовах навичка, це внутрішній ресурс сучасної людини. Саме воно дає людині змогу орієнтуватися в морі інформації, уникати маніпуляцій з боку інших людей, засобів масової інформації, відстоювати прийняте рішення, шукати інший шлях вирішення проблеми в разі необхідності. Надія Цюра, HR-ментор і керівник доуніверситетської програми підготовки UF в IT STEP University, вважає, що діти здатні мислити більш критично, аніж дорослі. Вони не бояться ставити запитання, сумніватися в отриманій інформації, з неабияким інтересом досліджувати невідоме. А мислення дорослих засмічене стереотипами, шаблонами, думками авторитетів [19]. Тому розвиток критичного мислення варто розпочинати ще в молодшому шкільному віці.

Процес формування в учнів навичок критичного мислення вимагає від учителя відповідальності й високого професіоналізму. Він ставить перед ним такі специфічні вимоги:

1. Створити атмосферу для відкритої та відповідальної взаємодії учнів, виділити час і забезпечити можливості для застосування методів критичного мислення.
2. Дозволити учням сміливо висловлювати свої ідеї, обмінюватися думками, спілкуватися.
3. Привчити дітей цінувати думки інших, слухати й розуміти однокласників.
4. Вірити в учнів, підтримувати їх на кожному етапі уроку.
5. Залучати всіх учнів до виконання завдань, формувати в них активну позицію на уроці [8].

Навчальний процес, орієнтований на розвиток критичного мислення учнів, передбачає вико-

ристання спеціальних завдань, інтерактивну взаємодію учнів, розвиток їхніх дослідницьких умінь, вироблення в них власних суджень [4, с. 26].

Оглянемо найпоширеніші стратегії розвитку критичного мислення, які за результатами наших спостережень і практичного досвіду організації навчальної взаємодії на уроці виявляють найбільшу ефективність.

*Стратегія «Постановка проблемних запитань».* Способами розвитку критичного мислення в людини є використання різноманітних запитань, які передбачають неоднозначну відповідь: «Чому? З якої причини?», «У чому полягає відмінність?», «Припустимо, що буде, якщо ...», «Чому Ви так вважаєте?» тощо. Під час організації дискусії з такими запитаннями створюється творча атмосфера співпраці, активного обміну думками. Американські дослідники А. Кроуфорд, В. Саул, С. Метьюз, Д. Макінстер називають такі запитання запитаннями високого рівня. На них можна дати більше ніж одну відповідь. Дослідники дають конкретні корисні рекомендації щодо відточення вміння вчителя ставити запитання високого рівня. Серед них є, наприклад, такі:

- 1) використовуйте метод «Подумайте – Об'єднайтеся в пари – Обговоріть»;
- 2) продовжуйте обговорення «Що ви б могли додати?»;
- 3) надавайте зворотній зв'язок «Цікаво!»;
- 4) з'ясууйте думки інших «Хто не згоден? Чому?»;
- 5) використовуйте уяву «Що відбулося б, якби ...» [6, с. 15–16].

Цікавими способами розвитку критичного мислення, які можна використовувати й у початковій школі, є «Асоціативний куц», «Сенкан», «Кубування», «Шість капелюхів», «Порушена послідовність», «Взаємні запитання», «Лист у малюнках», «Рибна кістка», «Акваріум», «Прогулянка галереєю» тощо. Предмет «Я у світі» належить до освітньої галузі «Суспільствознавство», метою якої є формування світогляду дитини, уявлень про цілісність світу, його закономірності. Курс цікавий, тісно пов'язаний із життям, має яскраво виражений міжпредметний характер [20, с. 145]. Саме тому він створює широкі можливості для використання вчителем різноманітних методів і стратегій розвитку критичного мислення.

*Стратегія «Асоціативний куц»* передбачає наявність ключового слова та записування навколо нього слів або фраз, які спадають на думку під час знайомства з ключовим словом. Цей прийом може використовуватися й у процесі вивчення нового матеріалу, і під час узагальнення вже вивченого [5, с. 34].

Наприклад, під час роботи над темою «Культура поведінки» вчитель може запропонувати учням навести слова та фрази, які асоціюються

з поняттям «культура поведінки» (ввічливість, охайність, взаємодопомога тощо), записати їх на дошці. Можна зробити це після обговорення конкретних життєвих ситуацій, у яких герої подають негативний або позитивний приклад поведінки [1, с. 56–57].

Під час вивчення теми «Історичні скарби України» прийом «Асоціативний куц» допоможе зібрати якнайбільше назв архітектурних пам'яток України. Учителю доцільно при цьому використовувати наочний матеріал, коментуючи історію створення, особливості цих пам'яток [1, с. 101–102].

*Стратегія «Сенкан» («Сенквейн»)* – це написання білого вірша з п'яти рядків, у якому синтезується інформація про певне явище або поняття. Перший рядок вірша – це ключове слово (іменник), другий – опис головного поняття за допомогою прикметників, дієприкметників, третій – дія, четвертий – ставлення, емоції з приводу предмета обговорення, а останній – висновок, характеристика, нова інтерпретація. Такий метод може використовуватися під час роботи над поняттями [5, с. 36].

Наприклад, білий вірш для поняття «закон» може виглядати так:

Закон – правило поведінки.

Загальнообов'язкове, записане в офіційних документах.

Дозволяє, забороняє, захищає.

Правова система держави [1, с. 125–126].

Звичайно, учні можуть пропонувати свої варіанти, а найкращі білі вірші вчитель може записати на дошці.

*Стратегія «Кубування»* передбачає використання кубу, на гранях якого подаються певні вказівки. Учні викладають власні думки із зазначеної теми. Цей метод дає можливість систематизувати знання та виявити прогалини в них [5].

Під час роботи над темою «Київ – столиця України» учням третього класу на гранях кубу вчителем можуть бути запропоновані такі питання:

1) статус міста (столиця нашої держави);

2) історичні факти про місто;

3) походження назви;

4) центральна вулиця;

5) річка, що поділяє місто на правобережну та лівобережну частини;

6) відомі архітектурні пам'ятки міста [1, с. 143–144].

*Стратегія «Порушена послідовність»* передбачає роботу в групах над виявленням помилок у тексті. Після опрацювання тексту групи обговорюють свої варіанти правильної послідовності речень [5]. Цю стратегію можна часто використовувати на уроках «Я у світі». Учні учитель може запропонувати тексти з порушеною послідовністю речень про дружбу, ввічливість, щедрість, чесність. Групи учнів після опрацювання обговорюють

і складають остаточний варіант правильного тексту. Ще одним варіантом використання такого прийому можуть бути ілюстрації до українських народних казок, де послідовність зображень також буде порушена. Завдання учнів – розставити малюнки правильно та розповісти казку.

*Стратегія «Взаємні запитання»* передбачає поділ тексту на логічно завершені частини й формулювання питань до цих частин. Учні можуть працювати в групах, у парах, між парами [5]. Ця стратегія дає широкі можливості для вивчення нової теми під час роботи з підручником. Так, текст «Будь-який вчинок завжди має наслідки» учні, працюючи в групах, можуть поділити на частини, до кожної частини сформулювати питання, а потім поставити ці питання іншій групі [1, с. 135–136]. Таку ж роботу вчитель може організувати в класі під час опрацювання тексту з підручника «Ми всі різні» [1, с. 146–147].

*Стратегія «Лист у малюнках»* дає можливість учням висловити своє ставлення до певних явищ або подій, до вивченого матеріалу за допомогою малюнка. На уроці «Я у світі» учні третього класу можуть висловити за допомогою малюнка свої емоції після прочитання оповідання «Добро і зло», а після обговорити саме оповідання та дитячі малюнки [1, с. 79].

*Стратегія «Прогулянка галереєю»* передбачає аналіз текстів чи зображень, розташованих на стінах класу. За допомогою цієї стратегії учні вчаться системно аналізувати інформацію, співпрацювати, робити висновки [18]. Її можна часто використовувати на уроках «Я у світі», використовуючи наочні матеріали. Наприклад, у процесі вивчення теми «Славетні українці» на дошці можуть бути представлені портрети княгині Ольги, князя Святослава, літописця Нестора, гетьманів Петра Конашевича-Сагайдачного та Богдана Хмельницького, композитора Миколи Лисенка й інших [1, с. 117–121]. Тему «Народні промисли» також можна вивчати за допомогою прийому «Прогулянка галереєю». Учні пропонують зображення роботи майстрів, виробів народних промислів. Учитель організовує обговорення малюнків, у процесі якого діти систематизують та узагальнюють знання, отримують нову інформацію [1, с. 150].

*Стратегія «Шість капелюхів»* передбачає поділ учнів на команди, кожна з яких отримує капелюх певного кольору. В основі технології лежить принцип таксономії та шести рівнів навчальних цілей (знання – розуміння – застосування – аналіз – синтез – оцінка). Білий капелюх указує на необхідність розказати про предмет дослідження лише в цифрах і фактах. Жовтий капелюх вимагає від учнів пояснення причин, знання фундаментальних основ теми. Чорний капелюх означає необхідність указати чинники, що спричинили явище, яке є темою дослідження. Команда, яка

отримує червоний капелюх, має розказати про емоційний стан, який викликає тема дослідження. Зелений капелюх орієнтує учнів на аналіз позитивних моментів та емоцій, які мають місце під час вивчення предмета. Синій капелюх передбачає узагальнення висловлень усіх попередніх команд, особливу увагу звертаючи на нову та корисну інформацію [4, с. 45].

Цікавим буде використання технології «Шість капелюхів» під час вивчення теми «Народні свята». Так, під час вивчення традиції святкування Святвечора та Різдва клас можна поділити на команди. Команда в білих капелюхах готує розповідь про свято в цифрах і фактах (католики святкують народження Христа 25 грудня, а православні – 7 січня за юліанським календарем; у Святвечір готують 12 страв). Команда в жовтих капелюхах розповідає про головні різдвяні традиції в Україні (готування у Святвечір пісних страв, святкування вдома з родиною, колядування тощо). Команда в чорних капелюхах буде акцентувати увагу на походженні різдвяних традицій і звичаїв (багата вечеря на Святвечір – це звіт і подяка за добробут у минулому році). Учні в червоних капелюхах розповідають про різдвяний настрій та емоції (свято важливе, урочисте, у домі спокій і злагода). Команда в зелених капелюхах підкреслює позитивні моменти досліджуваної теми (напередодні святкування люди наводили лад у домі та господарстві, мирилися з ворогами, бажали один одному добробуту, здоров'я та щастя). Учні в синіх капелюхах підводять підсумки всього сказаного (Різдво – давнє сімейне свято, пов'язане з релігійними віруваннями) [1, с. 152–153]. Напередодні заняття вчитель дає учням спеціально підібраний текст про Святвечір і Різдво для ознайомлення. З його допомогою діти зможуть виконати вищеписані завдання.

*Стратегія «Рибна кістка»* допомагає виявити причинно-наслідкові зв'язки. Свою назву отримала через схожість візуального вираження цього інструмента на кістку риби. Проблема, що досліджується, спочатку обговорюється, потім записується на рибній голові. Верхні плавники – це формулювання причин проблеми. На нижніх плавниках фіксуються конкретні факти з теми, аргументи, а висновки записуються на хвості [4, с. 47].

Під час вивчення теми «Не засмічуй землю!» в третьому класі вчитель може використати стратегію «Рибна кістка». На голові буде записана дата 22 квітня – Міжнародний день Землі. На верхніх плавниках учитель разом з учнями зафіксують причини появи такого дня: засмічення нашої планети пластиковими пляшками, упаковками, батарейками, лампочками; необхідність охорони навколишнього середовища, важливість озеленення. Можна акцентувати увагу на історії свята. На нижніх плавниках рибної кістки варто зафіксувати тра-

диції відзначення Дня Землі в різних країнах світу й корисні звички для збереження нашої планети (сортування сміття, висадження нових дерев, прибирання території). Хвіст-висновок дасть відповіді на питання: «Чи варто захищати навколишнє середовище?», «Як Ви захищаєте нашу планету?», «Що ще Ви можете зробити для захисту природи?», «Чи тільки 22 квітня варто думати про проблему засмічення Землі?» [1, с. 155–156].

*Стратегія «Акваріум»* учить учнів урахувати точку зору інших людей, переосмислювати проблему. Вона дає змогу залучити до обговорення певного питання увесь клас і вимагає особливої організації навчального простору [18].

На уроці «Я у світі» в третьому класі для узагальнення теми про права й обов'язки дітей і дорослих («Правила життя в суспільстві») можна використати стратегію «Акваріум» [1, с. 124–14]. Вона відбувається у два етапи. На першому етапі реалізації стратегії на стінах кабінету вчитель розташовує умовні позначки прав людини та дитини. Клас поділяється на групи. Учитель пропонує учням визначити найголовніші з переліку прав, стати поряд із відповідними умовними позначками та пояснити свою позицію. На другому етапі стратегії, замість прав, з'являються умовні позначки обов'язків дитини, людини, громадянина. Серед них учням також варто обрати найголовніші й обґрунтувати свою думку. Висновок про важливість усіх прав та обов'язків дитини, людини, громадянина, про їх тісний взаємозв'язок учитель робить разом з учнями наприкінці обговорення.

Існує досить багато методів і стратегій розвитку критичного мислення, які можна використовувати в початковій школі. Їх правильне та своєчасне використання дає можливість учителю досягати високих результатів. Так, практичний досвід використання технологій «Шість капелюхів», «Акваріум» та «Кубування» у 3 класі на уроках «Я у світі» показав, що діти в 4 класі легко пригадують навчальний матеріал за попередній клас, якщо цей матеріал закріплено саме за допомогою вказаних технологій. Крім того, вони легше справляються з проблемними завданнями, якщо вже звикли саме до таких форм роботи. Отже, використання стратегій розвитку критичного мислення є важливою частиною освітнього процесу в сучасній школі, щоб діти в майбутньому швидше досягали успіху, вирішували життєві проблеми. Людина з високим рівнем розвитку критичного мислення вміє чітко та зрозуміло формулювати питання й проблеми, оцінювати інформацію та її джерело, приймати обґрунтовані рішення, розглядати альтернативні думки й оцінки, ефективно взаємодіяти з іншими людьми [2].

**Висновки.** Серед навичок, необхідних сучасній людині для самореалізації, можна назвати креативність, уміння критично мислити, спілкуватися з людьми, працювати з інформацією, комп'ютерну

грамотність, прагнення до самовдосконалення, гнучкість, відкритість для усього нового. Щоб орієнтуватися в бурхливих інформаційних потоках, кожній особистості потрібно розвинути критичне мислення. Навички критичного мислення варто формувати й удосконалювати ще за шкільною партою, починаючи з молодшого шкільного віку. Діти відкриті для нового, допитливі. Ці якості варто максимально використовувати в навчально-виховному процесі.

Опанування стратегіями розвитку критичного мислення вважається важливим завданням освітніх систем багатьох країн світу. Критичне мислення – явище складне й багатоаспектне. Сприяння його розвитку в учнів вимагає від учителя високого професіоналізму. У цій ситуації варто приділити увагу планомірному та ретельному вивченню теорії й методики викладання, досвіду використання різноманітних стратегій інших учителів, викладачів, методистів, накопиченню власного досвіду. Методів розвитку критичного мислення існує безліч. Кожен із них має свою специфіку, структуру, етапи (хоча не забороняється вносити певні корективи, враховуючи вік школярів, предмет, тему, яка вивчається). Правильне використання таких методів у процесі вивчення курсу «Я у світі», який має міжпредметний характер і формує світогляд учнів, допоможе вчителю початкових класів привчити дітей мислити самостійно, бачити й оцінювати проблему, шукати декілька варіантів виходу з неї, приймати рішення й ефективно взаємодіяти з іншими.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бібік Н.М. Я у світі. 3 клас : підручник для загальноосвітніх навчальних закладів. 4-те вид., випр. Харків : Основа, 2018. 160 с.
2. Бондаренко К.І. Розвиток критичного мислення в процесі навчання *Новітні освітні технології* : науково-практична конференція. URL: <http://confesp.fl.kpi.ua/ru/node/1215> (дата звернення: 13.03.2019).
3. Ващенко Л.С. Про результати вивчення стану критичного мислення ліцеїстів *Біологія і хімія у рідній школі*. 2017. № 2. С. 42–46.
4. Козира В.М. Технологія розвитку критичного мислення у навчальному процесі : навчально-методичний посібник для вчителів. Тернопіль : ТОКІППО, 2017. 60 с.
5. Кривенко Л.Б. Методи та прийоми для розвитку критичного мислення. *Всеосвіта*. URL: <https://vseosvita.ua/library/metodi-ta-prijomi-dla-rozvitku-kriticnogo-mislenna-10398.html> (дата звернення: 13.03.2019).
6. Технології розвитку критичного мислення / А. Кроуфорд, В. Саул, С. Метьюз, Д. Макінстер. Київ : Плеяди, 2006. 220 с.
7. Малютенко З. Технології розвитку критичного мислення як засіб формування інноваційної особистості. *Освіта: технікуми, коледжі*. 2017. № 1–2 (42). С. 46–48.
8. Методи формування та розвитку критичного мислення. *Вчителю початкових класів*. URL: [http://metodichka.at.ua/publ/teorija\\_metodika\\_tekhnologii/interaktivni\\_tekhnologii\\_navchannja\\_metodi\\_formuvannja\\_ta\\_rozvitku\\_kriticnogo\\_mislennja/2-1-0-18/](http://metodichka.at.ua/publ/teorija_metodika_tekhnologii/interaktivni_tekhnologii_navchannja_metodi_formuvannja_ta_rozvitku_kriticnogo_mislennja/2-1-0-18/) (дата звернення: 13.03.2019).
9. Мошківська Г. Використання технології критичного мислення з метою формування ключових компетентностей учнів *Нова педагогічна думка*. 2016. № 4 (88). С. 94–97.
10. Нова українська школа: Концептуальні засади реформування середньої школи / упор. Л. Гриневич, О. Елькін, С. Калашнікова та інші ; за заг. ред. М. Грищенко. Київ : МОН, 2016. 40 с.
11. Пометун О. Методика розвитку критичного мислення на уроках історії. *Історія і суспільствознавство в школах України*. 2012. № 1. С. 3–7.
12. Пометун О. Методика розвитку критичного мислення на уроках історії. *Історія і суспільствознавство в школах*. 2012. № 4. С. 9–13.
13. Пометун О. Як розвивати критичне мислення в учнів (з прикладом уроку) *Нова українська школа*. 12 вересня 2017 року. URL: <http://nus.org.ua/articles/krytychne-myslennya-2/> (дата звернення: 13.03.2019).
14. Пометун О., Сущенко І. Основи критичного мислення : методичний посібник для учителів. Київ : Ліра, 2016. 156 с.
15. Терно С.О. Критичне мислення: стратегії та процедури *Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету*. 2015. Вип. 44. Том 2. С. 227–230.
16. Терно С.О. Теорія розвитку критичного мислення (на прикладі навчання історії) : посібник для вчителя. Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2011. 105 с.
17. Тісліченко О.А. Розвиток критичного мислення на уроках історії при вивченні діяльності історичних осіб. *Таврійський вісник освіти*. 2015. № 3 (510). С. 230–235.
18. Топ-12 прийомів розвитку критичного мислення, адаптованих для використання у школі. *На урок: Освітній проєкт*. URL: <https://naurok.com.ua/post/top-12-priyomiv-rozvitku-kriticnogo-mislennya-adaptovanih-dlya-vikoristannya-u-shkoli> (дата звернення: 13.03.2019).
19. Цюра Н. Чому критичне мислення – це необхідна навичка та які бувають методики її розвитку. URL: <https://high.itstep.org/2018/04/23/chomu-krytychne-my-slennya-tse-neobhidna-navy-chka-ta-yakibuvayut-metody-ky-yiyi-rozvy-tku/> (дата звернення: 13.03.2019).
20. Яковенко Ю.Л., Кінішенко Н.Л. Історична освіта молодших школярів на уроках «Я у світі». *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2017. № 15. С. 144–148.

## ТЕХНОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ХОРОВОГО АРАНЖУВАННЯ TECHNOLOGICAL ASPECTS OF CHOIR ARRANGEMENT

Аранжування музичних творів являє собою особливий різновид мистецької трансформації параметрів музичного простору та є дотичним багатьом течіям музичного мистецтва, де існують свої специфічні особливості, зумовлені природними мистецькими, художніми потребами як виконавців, так і слухачів. У статті розглядається феномен роботи над аранжуванням музичних творів, в основі якого лежить специфічний творчий процес, що має свій особливий механізм побутування та розвитку, зумовлений низкою закономірностей в умовах сучасності. Методологічним інструментом дослідження є використання досягнень вітчизняного музикознавства в його багатоманітних контекстах: від історії європейської й російської музики, фольклоризму, гармонії, поліфонії, музикознавчого аналізу, акустики до музичної соціології, етики та естетики. Автор зазначає, що правильно обрана стратегія творення аранжування музичного твору обов'язково включає низку технологічних етапів, що є запорукою грамотного, успішного, майстерно реалізованого мистецького завдання. І, навпаки, ігнорування технологічного алгоритму зумовлює втрату якості й художності мистецького результату. Дослідження будеється на матеріалах ансамблево-хорової музики, в практиці котрої простежується потреба до репертуарного розмаїття та художньо-стилістичного збагачення. Така потреба зумовлена як результатом оновлення виконавської хорової естетики, що сформувалася в музичній культурі та пов'язана з діяльністю композиторів «нової фольклорної хвилі», так і можливістю концертного оверґраунду різноманітних зразків музичної культури. Так, творчий процес створення аранжування музичного твору може бути естетично та художньо виправданим і доцільним лише як цілісна, поступенева система дій аранжувальника, що являють собою певний логічний алгоритм, який містить цільовий аранжувально-драматургічний аналіз оригінального музичного зразка, план аранжувальної роботи, технічне та художнє дотримання плану, аналіз виконаної роботи.

**Ключові слова:** хорове аранжування, обробка, перекладення, трансформація музичного твору, хорова музика.

Arranging musical works is a special kind of artistic transformation of the parameters of the musical space and is tangent to many streams of musical art, where there are specific features due to the natural artistic, artistic needs of both performers and listeners. The article deals with the phenomenon of work on the arrangement of musical works, which is based on a specific creative process, which has its own special mechanism of life and development, due to a number of regularities in the conditions of the present. The methodological tool of the research is the use of the achievements of domestic musicology in its diverse contexts: from the history of European and Russian music, folklore, harmony, polyphony, musicology analysis, acoustics, to musical sociology, ethics and aesthetics. The author notes that the right strategy for creating the arrangement of a musical work, necessarily includes a series of technological stages, which is the key to a competent, successful, skillfully realized artistic task. Conversely, ignoring the technological algorithm leads to a loss of quality and artistry of artistic result. The research is based on the materials of ensemble-choral music, which in practice traces the need for repertoire diversity and artistic and stylistic enrichment. This need is due both to the renewal of the aesthetic choral aesthetics that has emerged in the musical culture and is associated with the activities of the composers of the "new folk wave" and the possibility of a concert overlay of various samples of musical culture. Thus, the creative process of creating an arrangement of a musical work can be aesthetically and artistically justified and expedient only as a holistic, step-by-step system of actions of the arranger, which are a certain logical algorithm containing a targeted arranging and dramatic analysis of the original musical sample, a plan of the arranging work artistic compliance with the plan, analysis of the work performed.

**Key words:** chorus arrangement, processing, translation, transformation of a piece of music, choral music.

УДК 78.071.2 : 78.087

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-19-3-14>

**Власова С.А.,**

заслужена артистка України,  
ст. викладач кафедри музичного  
мистецтва  
Київського національного університету  
культури і мистецтва

### Постановка проблеми в загальному вигляді.

Проблеми музичного аранжування, які стоять у центрі уваги дослідження, з часом стають дедалі актуальнішими, оскільки плінність часу та розвиток технічного прогресу дають нам змогу говорити про постійне підвищення попиту на роботу аранжувальника в різноманітних жанрах і сферах музичного мистецтва. Динамізм культурного розвитку сучасного суспільства цілком, безумовно, вказує на перспективу майбутнього зростання попиту на обробку й перекладення авторської та традиційної фольклорної музики. Зростатиме серед інших музичних професій і питома вага аранжувальника. Отже, можна зауважити, що розвиток музичного мистецтва зумовлює потребу оновлення репертуару, необхідність як успішного навчання аранжу-

вальників-початківців, так і вдосконалення майстерності фахівців.

### Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У більшості досліджень, присвячених спеціальним проблемам хорового аранжування, детально висвітлюються прийоми й засоби конкретної роботи аранжувальника з тим чи іншим першоджерелом для певного складу виконавців. Проте автори майже не вдаються до методів наукового аналізу цього роду діяльності й зазвичай не ставлять загальнотеоретичні питання стосовно виконання та процесу аранжування музичних творів. Є. Вахняк зазначає: «В освітленні питань хорового викладу переважає практична спрямованість. Пропонуючи цілий ряд цінних виконавських рекомендацій, ці праці містять аналіз дещо

описового характеру. В цілому вони засновані на розробках запропонованих ще в 1965–1967 роках І. Лицвенко [5; 6], Г. Плотниченко [7] в системі хорознавства і виконують роль навчальних посібників для музичних училищ та ВНЗ» [1]. У роботі С. Короткова подається докладна класифікація та видове визначення жанрів аранжувальної роботи [4]. Автор також детально описує теситурні, темброві й виразні можливості хорових голосів, що є необхідним у процесі аранжування. П. Горохов, Д. Загрецький дають докладний опис функцій хорових голосів, зокрема мелодійних, гармонічних, контрапунктових, розуміння яких необхідне також під час виконання всіх видів перекладень [3]. Найбільш дотичною нашої розвідці є дисертація «Основи хорового викладу й аранжування» Г. Гармаша [2]. Автор доречно виділяє три основні причини невдалого результату хорового аранжування, не прийняті практикою.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** У роботі здійснюється спроба теоретичного усвідомлення сукупності проблем, які постають перед аранжувальником у процесі його творчої діяльності. Так, із розвитком культурно-мистецького простору й розширенням технічних можливостей забезпечення виконавського процесу постає потреба визначення цільового аранжувально-драматичного аналізу методологічного та теоретичного складників процесу аранжування.

**Мета статті** визначається спробою розробити теоретичний апарат діяльності в процесі аранжування музичних творів, зокрема, у сфері ансамблевого та хорового мистецтва.

**Виклад основного матеріалу.** Нині на тлі значної інформаційної втоми населення й властивого середньостатистичному слухачеві інертного сприйняття (що спричиняє опір новаторським формам музичного виконавства) поява яскравих, самобутніх зразків ансамблевої та хорової культури суттєво ускладнюється. У контексті вокально-інструментальної музики навіть прогресивно-інтелектуальні слухачі надають перевагу швидше добре знайомим творам, ніж репертуару сучасних композиторів. Більшість хорових колективів та ансамблів зазнають репертуарної кризи. Хорові й ансамблеві твори а capella навіть у масштабах світової музичної культури практично позбавлені значної кількості творів барочної та класичної епох, оскільки майже всі масштабні полотна цього напрямку створені в галузі кантатно-ораторіальних жанрів, де питомиє смислове й емоційне навантаження акцентується на хор, а не оркестрі солістів.

Так, намагаючись збагатити репертуар хорових колективів і вокальних ансамблів, аранжувальники активно працюють у декількох напрямках, актуальних в умовах сьогодення, таких як перекладення авторських хорових творів для іншого складу;

перекладення для хору шедеврів інструментальної музики; перекладення сольних вокальних творів; обробка масових і естрадних пісень, джазових і поп-хітів, створення попури і сюїт на сучасному матеріалі; обробка й переосмислення фольклорних зразків (народних пісень); гармонізація та обробка духовних (церковних) співів [4].

Отже, в поле зору аранжувальника потрапляє широкий спектр творів різних стилістичних напрямів, композиторських технік, манер, художньо-естетичних констант. Це зумовлює цілий комплекс фахових, естетичних та етичних завдань у процесі реалізації аранжування, обробок і перекладення музичних творів.

Отже, найбільш традиційна галузь трансформації параметрів музичного простору – перекладення авторських хорових творів для іншого складу. Це питання детально розроблено в посібниках із хорового аранжування й вимагає від аранжувальника не стільки майстерності, скільки вагомої частки уважності та технологічної винахідливості. Потреба подібних перекладень може бути викликана причинами внутрішнього робочого порядку: нестачею окремих вокальних груп у хорі (ансамблі) або (рідше) їх надлишком. Наприклад, останнім часом у навчальних хорових колективах переважає жіночий склад виконавців. Художньо-естетичні виміри таких творів часто понижені, оскільки перед автором аранжування постає не скільки вирішення власне музично-змістових завдань, скільки певне «трюкацтво», спритність у пристосуванні твору до потреб і виконавських можливостей певного колективу. У цьому засобі перекладення є свої секрети, прийоми та методи. Для їх здійснення потрібен відповідний рівень знань і здібностей. Проте в цьому варіанті творче вирішення аранжувальника замінюється суто технічним складником [1].

Інший засіб трансформації параметрів музичного простору – перекладення інструментальних, вокальних, оркестрових творів для хору а capella, навпаки, є творчо активним і набагато більшою мірою пов'язаний із вирішенням низки художньо-естетичних завдань. Проте цей засіб, на нашу думку, є недостатньо висвітленим в інших роботах і посібниках із хорового аранжування [3].

Одним із популярних і затребуваних засобів аранжування є перекладення сольних вокальних творів, що не потребує окремого висвітлення, оскільки за типом роботи поєднує в собі принципи перекладення інструментальної музики (у разі трансформації фортепіанного супроводу у хорові партії) й обробки народних пісень (вибір тексту куплетів, підтекстовка вокальних партій) [7].

Обробки популярних естрадних і джазових творів натеper є затребувані слухачем, але їх написання пов'язано не стільки з принципами хорового аранжування, скільки з естрадною виконавською



специфікою, використанням вокальної імітації інструментальної групи тощо. Крім того, цей вид обробки зорієнтований не на хори, а на мобільні вокальні ансамблі з невеликою кількістю учасників, де кожен має власну автономну вокальну партію. Величезну роль тут відіграє володіння принципами джазової гармонії, особливо в мовах п'яти-, шести-, семиголосся. Проте загальні принципи обробки тут споріднені з роботою над будь-яким вокальним твором, у тому числі й над фольклорними зразками. Також вельми затребуваними в галузі ансамблевого та хорового мистецтва є обробки народних пісень і створення вільних пісенних композицій. Такий варіант аранжування традиційно є важливим складником композиторської та хормейстерської праці [2].

Не менш актуальна галузь у середовищі композиторів, регентів, хормейстерів – обробка церковних (духовних) наспівів. Ця тема є досить специфічною та містить низку компонентів. Насамперед якісна обробка духовної музики зумовлює глибинне проникнення в дух і сенс християнського віровчення. Отже, в процесі розробки аранжування духовної музики необхідним є звернення до низки питань, які зумовлюють специфіку цього жанру, що, у свою чергу, дає змогу досягнути якісного художнього результату [6].

Отже, наша розвідка розмежується на два спрямування, на такі спектри: аналіз теоретичних аспектів хорового аранжування інструментальних, оркестрових, вокальних творів та аналіз особливостей обробки зразків фольклору, адресованих академічним хорам. Обидва контексти мають глибоко фаховий резонанс і будуть цікаві фахівцям, дотичним хоровому мистецтву. Так, фахівці розрізняють у широкому обсязі аранжувальної діяльності декілька типів обробки, трансформації початкового композиторського або фольклорного матеріалу, вирізняючи декілька термінологічних градацій: виклад, гармонізацію, обробку, перекладення, аранжування, транскрипцію, парафраза. На наш погляд, застосування цієї градації (за винятком транскрипцій і парафраз) великою мірою умовне й пов'язано передусім не з конкретними особливостями того чи іншого типу обробки, а з певними традиціями, а також мовними та локальними регіональними виконавськими традиціями. Так, якщо відбувається трансформація фольклорного зразка, це прийнято називати обробкою або гармонізацією, трансформацію церковного наспіву прийнято визначати як гармонізацію або перекладення, трансформація інструментального або вокального твору найчастіше визначається як перекладення, хоровий виклад або аранжування. Цікаво, що в багатьох європейських мовах усі ці терміни позначаються одним словом – arrangement. Часто самим аранжувальникам або композиторам важко дати визначення

того чи іншого зразка трансформованого музичного матеріалу, оскільки ці межі досить умовні, а визначення термінів має низку музичних і теоретичних паралелізмів. Один і той самий музичний твір може бути визначений як «хоровий виклад», «перекладення», «аранжування» або «обробка». Можна лише розташувати ці терміни відповідно до значущості ролі аранжувальника: гармонізація-хоровий виклад-перекладення-аранжування-обробка-вільна обробка (транскрипція, парафраза, фантазія на тему). Проте, як уже сказано, не можна провести досить точні межі між усіма наведеними типами, за винятком вільних обробок, які зазвичай передбачають не стільки аранжувальну, скільки повноцінну композиторську роботу. Так, гармонізація є зазвичай простим акордовим викладом мелодії, народної пісні, церковного наспіву тощо. Проте в гармонізації не виключена й певна композиторська робота: мелодизація голосів, уведення імітацій, робота над формою.

Хоровий виклад найчастіше є такою ж гармонізацією, тільки цей термін (що нині виходить з уживання) зараховують також і до перекладень авторських інструментальних або вокальних творів (романсів), де може бути й просте перенесення голосів у хорову фактуру, і досить значна композиторська творча робота [4].

Терміни «перекладення» та «аранжування» (які є синонімами, незважаючи на те що є тенденція іноземне поняття «аранжування» вважати чимось складним і значущим, ніж поняття «перекладення») завжди пов'язані з роботою над авторським твором. При цьому ступінь творчої участі аранжувальника може бути від найменшого до максимального. Нарешті, термін «обробка» за своєю сутністю здатний охопити всі вищеперераховані види аранжувальної роботи, проте найчастіше застосовується щодо фольклорних зразків.

Отже, потреба «точного» визначення жанру аранжування не може бути принциповою умовою роботи аранжувальника, а також ніяк не визначає якість його художнього результату. Міра, ступінь, кількість і глибина трансформативної первинного тексту можуть бути оцінені не самі по собі, а лише з позиції художньо-естетичного результату й етичного ставлення до особи автора аранжування музичного твору. Варто визначити певні закономірності залежності. Так, чим значніший статус автора, тим важче «зіпсувати» його твір. Тобто більшість слухачів зрозуміє помилки саме аранжувальника. Проте, якщо трансформується маловідомий твір, незграбна обробка може стати причиною критики саме на адресу аранжувальника. Отже, етичний момент зворотно пропорційний ступеню популярності композитора оригінального музичного матеріалу або першоджерела. Так, за визначенням Г. Гармаша, є три основні причини невдалих зразків аранжування,

котрі не прийняті практикою: неправильний вибір творів (теситурно, технічно), недоліки загальної теоретичної підготовки аранжувальника, брак теоретичних знань щодо аранжування саме хороших творів, неправильний підхід до процесу аранжування, внаслідок чого відбувається втрата стилю та художніх якостей твору. Отже, процес аранжування розбивається на чотири вагомні етапи: 1) підготовка до аранжування, 2) попередні позначки, 3) виклад хороших партій, 4) коректура аранжування. Так, за спостереженням Г. Гармаша, якщо минути стадію попередніх позначок, то на автора чекає етап великої коректурної роботи або втрати якості й художнього результату [2]. Так, творчий процес створення аранжування музичного твору може бути естетично та художньо виправданим і доцільним лише як цілісна, поступенева система дій аранжувальника, котрі являють собою певний логічний алгоритм, що містить цільовий аранжувально-драматургічний аналіз оригінального музичного зразка, план аранжувальної роботи, технічне й художнє дотримання плану, аналіз виконаної роботи.

**Висновки.** Отже, аранжування являє собою особливий різновид мистецької трансформації параметрів музичного простору та є дотичним багатьом течіям музичного мистецтва, де існують свої специфічні особливості, зумовлені природними мистецькими, художніми потребами як вико-

навців, так і слухачів. Проте існують і певні загальні принципи, знання яких дає змогу виконувати перекладення досить різноманітного жанрового спрямування. У свою чергу, усі сфери музичного аранжування мають спільні риси щодо характеру виконання з таким явищем, як виконавська інтерпретація музичного твору, акторське втілення образної сфери, режисерське рішення трансформації параметрів музичного простору. Такий широкий контекст зумовлює потребу відповідальної роботи аранжувальника з урахуванням усебічного розуміння авторських і виконавських завдань, що постають у процесі створення аранжування.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Вакняк Є. Хорове аранжування. Київ, 1977.
2. Гармаш Г.С. Основы хорового изложения и аранжировки : дисс. ... канд. искусствоведения. Москва, 1949.
3. Горохов П., Загрецький Д. Хорове аранжування. Київ, 1972.
4. Коротков С. Переложение хоровых партитур : методические указания. Москва, 1974.
5. Лицвенко И. Практическое руководство по хоровой аранжировке. Москва, 1965.
6. Лицвенко И. Техника переложения сольных вокальных произведений для различных хоровых составов. Москва, 1964.
7. Плотниченко Г. Практические советы по хоровой аранжировке. Москва, 1967.

## РОЛЬ ПОЗААУДИТОРНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ

### THE ROLE OF EXTRA-CURRICULAR ACTIVITIES IN SHAPING THE PROFESSIONAL CULTURE OF FUTURE MANAGERS

Стаття присвячена одній з актуальних проблем підготовки майбутніх фахівців – формуванню професійної культури майбутніх менеджерів у позааудиторній діяльності закладу вищої освіти. Зокрема, розкривається сутність таких понять, як «професійна культура», «професійна культура менеджера», «позааудиторна діяльність». Досліджується актуальність проблеми формування професійної культури майбутнього менеджера. Визначено зміст і структуру професійної культури майбутніх менеджерів. Представлено перелік нормативно-правових документів, у яких розкрито значення та роль позааудиторної діяльності у формуванні професійної культури майбутніх менеджерів. Окреслено освітні завдання позааудиторної діяльності закладу вищої освіти у формуванні професійної культури майбутніх менеджерів. Науково обґрунтовано найбільш пріоритетні напрями навчання менеджерів із впровадженням серед них інноваційних технологій: навчання з розробки модулів, інформаційно-комунікаційні технології, бізнес, психоекономічні, інтелектуальні тренінги, ділові ігри, тренінгові тренінги, мозковий штурм, ігри для об'єднання. Розкрито основні напрями позааудиторної діяльності студентів. Наведено чинники, що впливають на результативність формування професійної культури майбутнього менеджера. Визначено й охарактеризовано функції позааудиторної діяльності студентів закладу вищої освіти щодо формування професійної культури майбутніх менеджерів, до яких належать: інформативно-освітня, виховна, мобілізаційно-регулятивна, корекційна, комунікативна, творчо-розвивальна, компенсаторна. Визначено провідні заходи позааудиторної діяльності в закладах вищої освіти, які сприяють формуванню професійної культури майбутніх менеджерів. Окреслено переваги використання інтерактивних методів, що мають значний вплив на формування професійної культури майбутніх менеджерів.

**Ключові слова:** заклад вищої освіти, майбутні менеджери, освітнє середовище, позааудиторна діяльність, професійна культура, управління.

The article deals with one of the urgent problems of training future specialists – the formation of professional culture of future managers in the extra-curricular activities of higher education institutions. In particular, the essence of such concepts as “professional culture”, “professional manager culture”, “extra-auditory activity” are revealed. The urgency of the problem of formation of professional culture of the future manager is investigated. The city and structure of professional culture of future managers are defined. The list of normative-legal documents in which the importance and role of extra-auditory activity in forming the professional culture of future managers is presented. The educational tasks of out-of-class activity of the higher education institution in forming the professional culture of future managers are outlined. The most priority directions of training of managers with introduction of innovative technologies among them are scientifically substantiated: module development training, information and communication technologies, business, psycho-economic, intellectual trainings, business games, training trainings, brainstorming, games for combining non-standard non-standard situations in teams. The basic directions of out-of-class activity of students are revealed. The factors that influence the formation of the professional culture of the future manager are given. Functions of out-of-class activity of students of higher education institution concerning formation of professional culture of future managers, which include: informative-educational, educational, mobilization-regulatory, corrective, communicative, creative-developmental, compensatory, are defined and characterized. The leading measures of out-of-class activity in higher education institutions that contribute to the formation of professional culture of future managers are identified. The advantages of using interactive methods that have a significant influence on the formation of professional culture of future managers are outlined.

**Key words:** institution of higher education, future managers, educational environment, extracurricular activities, professional culture, management.

УДК 378.1:379.85

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-19-3-15>

**Гончар Л.В.,**

канд. екон. наук,

доцент кафедри обліку і аудиту

Донбаського державного педагогічного університету

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Важливою складовою частиною процесу професійного становлення майбутніх менеджерів є освітнє середовище закладу вищої освіти, в якому він виступає суб'єктом власного професійного зростання. Найважливішою метою діяльності закладу вищої освіти є позитивно соціалізована особистість, яка має високий рівень власної професійної кваліфікації. Пошук оптимальних шляхів професійного розвитку є одним із найважливіших аспектів проблеми фахової підготовки висококваліфікованого спеціаліста. Відтак одним зі шляхів формування професійної культури майбутнього менеджера є включення його в різні види діяль-

ності, де поєднується аудиторна та позааудиторна діяльність студентів.

#### Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблемі ролі позааудиторної діяльності у формуванні професійної культури майбутніх менеджерів приділяється належна увага у психолого-педагогічних дослідженнях багатьох авторів, зокрема таким її аспектам: висвітленню значення позааудиторної виховної роботи у процесі професійного становлення майбутніх фахівців (С. Вітвіцька, О. Дубасенюк [4], Л. Кондрашова, [5], В. Петрович [7], О. Язвінська [9] та ін); значення використання позааудиторної самостійної роботи у формуванні професійної культури майбутніх фахівців

(А. Алексюк [1], В. Буряк [2] та ін.); вивченню рівнів, форм і видів позааудиторної діяльності (Л. Онучак, О. Язвінська та ін.); формуванню професійної культури майбутніх менеджерів (О. Крупський, Є. Намлієв та ін.).

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Значення та роль позааудиторної діяльності у формуванні професійної культури майбутніх менеджерів, визначено такими нормативно-правовими документами, як: Закон України «Про освіту» (2017), Закон України «Про загальну середню освіту» (1999), Закон України «Про вищу освіту» (2018), а також локальними документами закладу вищої освіти, серед яких: статут закладу вищої освіти; положення про студентське наукове товариство, студентський науковий гурток, проблемну групу; плани навчальної, виховної роботи закладу вищої освіти та ін. Адже за сучасних умов позааудиторна діяльність виконує роль наступництва між теорією та практикою, між навчальним і виховним процесом у вищій школі, між загальноосвітніми закладами та закладами вищої освіти.

Вступ України до міжнародного освітнього простору суттєво підвищує вимоги до якості професійної підготовки майбутніх фахівців, їх фахової компетентності, конкурентоспроможності. Саме тому з метою досягнення світових стандартів необхідно здійснювати професійну підготовку майбутніх менеджерів таким чином, щоб забезпечити оволодіння особистістю системою наукових і практичних знань, умінь і навичок, професійних якостей і цінностей менеджера, професійним мисленням, способом діяльності у сфері управління та здатністю до творчої самореалізації у сфері професійної управлінської діяльності.

**Мета статті** полягає у визначенні місця та ролі позааудиторної діяльності у формуванні професійної культури майбутніх менеджерів.

**Виклад основного матеріалу.** Термін «професійна культура» підкреслює, що культура розглядається як специфічна якість діяльності фахівця, розкриває предметний зміст культури, який визначається специфікою професії, професійної діяльності та професійного співтовариства [8].

Натомість термін «професійна культура менеджера» розглядається науковцями як високий рівень професіоналізму людини, як спосіб творчої самореалізації у професійній діяльності, як процес освоєння, передачі професійних цінностей, становлення системи особистісних сенсів, які розглядаються як ступінь якості професійної діяльності та життя людини [8].

Слід зазначити, що зміст і структура професійної культури менеджера є складовою частиною його загальної культури та професійних компетентностей, що виступає складним ціннісним утворенням, яке характеризується не лише особистою,

духовною і матеріальними культурами, але й задоволенням в управлінській праці, знаннями в галузі економіки, психології, менеджменту тощо [1].

На думку О. Язвінської, позааудиторна діяльність активізує соціально-суспільну діяльність студентів, сприяє прямому впливу наставника (викладача) на молодого фахівця своєю культурою поведінки та спілкування, інтелектом [9].

Як зазначає Л. Онучак, позааудиторна діяльність залежить від рівня її організації, в основу якої покладено принцип активності та самостійності студентів [6, с. 19].

Серед визначальних освітніх завдань позааудиторної діяльності закладу вищої освіти слід виокремити: формування особистості майбутнього кваліфікованого фахівця; соціалізацію особистості як процес засвоєння соціального досвіду, цінностей, норм, установок; формування комунікативної культури особистості; розвиток суспільної та соціальної відповідальності; формування духовного потенціалу особистості, потреби постійного морального вдосконалювання; досягнення високої культури міжнародних відносин; формування морально-естетичних цінностей, оволодіння нормами поведінки; виховання засад естетичної культури, оволодіння досягненнями національної та світової культури; фізичне виховання, пропаганда засад здорового способу життя. Відповідно до мети визначають основні напрями позааудиторної діяльності вищого навчального закладу [7].

До основних напрямів позааудиторної діяльності студентів належать [7]: самостійна робота щодо оволодіння спеціальними та гуманітарними знаннями; виховна робота щодо формування духовності, художньо-естетичної освіченості та вихованості особистості; пізнавальна діяльність; розвиток індивідуальних здібностей і талантів молоді; розвиток суспільної активності студентів; участь в організованих видах суспільно-корисної праці; спортивно-оздоровча діяльність і фізичне загартовування студентів; організація культурного відпочинку молоді на дозвіллі.

До основних функцій позааудиторної діяльності студентів закладу вищої освіти належать: *інформативно-освітня функція*, що полягає у розширенні та поглибленні знань, умінь і навичок особистості, її інтелекту; *виховна функція* як процес формування у студентів особистісно значущих цілей, соціально ціннісних якостей, ціннісних орієнтацій, способів поведінки; *мобілізаційно-регулятивна функція* як процес мобілізації та подальшого розвитку емоційних і вольових якостей особистості; *корекційна функція*, оскільки позааудиторна діяльність дає можливість коригувати вплив зовнішнього оточення згідно зі своїми ціннісними нормами, виробленими та прийнятими всіма членами освітнього процесу; *комунікативна*

*функція*, що сприяє подальшому розвитку комунікативних здібностей студентів; *творчо-розвивальна функція*; *компенсаторна функція*, яка допомагає студентам повірити в себе, задовольнити потребу в досягненні успіху у сфері своєї професійної діяльності.

Ефективність позааудиторної діяльності студентів щодо формування професійної культури залежить від установки, яка визначає увагу студентів до тієї або іншої інформації.

Систематична позааудиторна діяльність щодо формування професійної культури, активізація участі кожного студента допоможе успішно вирішувати такі завдання професійного виховання, як: поглиблення інтересу до обраної професії менеджера, розширення управлінського кругозору, формування професійно-управлінських поглядів і переконань, удосконалення комунікативних умінь і навичок, навичок самостійної роботи, що забезпечить кожному випускникові вищого навчального закладу активну професійну позицію.

Формування професійної культури майбутнього менеджера в позааудиторній діяльності закладу вищої освіти – це процес оволодіння професійною культурою засобами педагогічно доцільних форм організації вільного часу студентів, що характеризуються індивідуальністю, позанормативністю та забезпечують набуття спеціальних знань, навичок, умінь, які відповідають особливостям професії менеджера і є основним соціокультурним середовищем, що створює умови для розвитку особистісних якостей, зумовлених специфікою праці менеджера. Результативність формування професійної культури майбутнього менеджера залежить від того, наскільки студенти усвідомлюють різні функції здійснюваної діяльності щодо їхнього професійного становлення і як інтегруються ці функції на теоретичному рівні й у практичній діяльності.

Сьогодні застосовують комплекси виховних впливів, тобто масштабні заходи позааудиторної діяльності в закладах вищої освіти, які сприяють подальшому розвитку професійно значущих якостей майбутніх менеджерів, серед яких: бесіди, вивчення документів (державних, нормативних, внутрішньоуніверситетських), дискусії, активний обмін думками, соціально-психологічний тренінг, фестивалі першокурсників, лінійки майстер-класів, вебінари, воркшопи, тижні кафедри, флешмоби, виставки, ярмарки, аукціони, тематичні гостьові заходи, мистецькі проекти, урочисті вечори, турніри, марафони, конкурси студентських наукових робіт, гостьові лекції, наукові семінари, круглі столи, авторські студії, квести, засідання студентських наукових гуртків, екскурсії, вернісажі, конкурси, наукові гуртки, благодійні акції тощо.

Серед ефективних форм позааудиторної роботи, що містять необхідні можливості для роз-

витку комунікативного потенціалу та придбання управлінського досвіду майбутніх менеджерів, активної діяльності, колективного співробітництва, слід виокремити участь у наукових конференціях різних рівнів, круглі столи з провідними фахівцями у сфері управління.

Колективні форми позааудиторної освітньої діяльності (педагогічне проектування, ділові ігри, брейн-ринги, SWOT-аналіз, кейси, консультації, ситуаційні методи, розробка анімаційних заходів, участь у позааудиторних заходах закладу вищої освіти (виховні години та ін.)) також сприяють розвитку в студентів уміння формувати власні управлінські переконання, вони містять необхідні можливості для розвитку комунікативного потенціалу та придбання управлінського досвіду, активної діяльності, колективного співробітництва.

Серед новітніх засобів і методів, що, на наш погляд, також сприяють формуванню професійної культури майбутніх менеджерів, слід виокремити: ділові, психолого-економічні, інтелектуальні тренінги, ділові ігри, коучинг-тренінги, мозковий штурм, ігри на згуртування колективу, моделювання нестандартних, конфліктних і критичних ситуацій тощо [3].

На практичних і тренінгових заняттях доцільно також використовувати інтерактивні методи позааудиторної діяльності, як от: експертні групи, робота в парах, коло ідей, спільний проект, броунівський рух, асоціативний куш, незакінчені речення, мікрофон, карусель, акваріум та ін., що включають елементи рефлексивної практики, вправи на формування та розвиток професійної культури, професійної свідомості й активності студентів.

Впровадження в освітній процес закладів вищої освіти інноваційних підходів є одним із напрямів підготовки менеджерів. На думку Є. Фатєєвої, до найбільш пріоритетних напрямів підготовки менеджерів із впровадженням інноваційних технологій можна віднести модульно-розвиваюче навчання та інформаційно-комунікативні технології [8].

Т. Вахрушева серед новітніх засобів і методів навчання майбутніх менеджерів виділяє ділові, психолого-економічні, інтелектуальні тренінги, коучинг-тренінги для набуття нових якостей і вмінь, мозковий штурм, ігри на моделювання конфліктних і критичних ситуацій тощо [3].

Використання означених інтерактивних методів у професійній підготовці майбутніх менеджерів сприяє підвищенню інтересу та загальної мотивації до навчально-виховної діяльності завдяки новим формам роботи; активізації навчально-виховної діяльності завдяки використанню привабливих і швидкозмінних форм подачі інформації; формуванню вмінь і навичок для різноманітної творчої діяльності; вихованню інформаційної культури; оволодінню навичками оперативного прийняття рішень у складній ситуації.

**Висновки.** Отже, під час планування й організації позааудиторної діяльності у професійній підготовці майбутніх менеджерів важливо врахувати їх професійно-особистісну спрямованість, що дозволяє підвищити виховні можливості цієї діяльності для підготовки майбутніх фахівців до управлінської взаємодії, співробітництва і співтворчості у процесі підготовки, результативної комунікації у майбутній професійній діяльності. Спільна праця і взаємодія у різних формах позааудиторної діяльності закладу вищої освіти виступають найважливішими чинниками формування професійної культури майбутніх менеджерів.

Перспективи подальших наукових розвідок полягають у розробці моделі формування професійної культури майбутніх менеджерів у позааудиторній діяльності закладу вищої освіти.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : підручник. Київ : Либідь, 1998. 560 с.
2. Буряк В.К. Теория и практика самостоятельной работы : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01 / ТГПУ. Тбилиси, 1986. 40 с.
3. Вахрушева Т. Теоретичні аспекти активних методів. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2008. № 3. С. 46–49.
4. Дубасенюк О.А. Методика формування професійної умілості майбутніх вчителів. *Шлях освіти*. 1998. № 3. С. 37–41.
5. Кондрашова Л.В. Внеаудиторная работа по педагогике в педагогическом институте. Киев ; Одесса : Высшая школа, 1988. 160 с.
6. Онучак Л.В. Педагогічні умови організації самостійної позааудиторної роботи студентів економічних спеціальностей : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2002. 200 с.
7. Петрович В.С. Організація позаурочної виховної діяльності учнів вищих професійних училищ : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 1997. 220 с.
8. Романовський О. Шляхи впровадження інновацій, підприємництва та підприємницької освіти в системі національної освіти України : монографія. Вінниця : Нова книга, 2010. 416 с.
9. Язвінська О.М. Вища освіта і Болонський процес : опорний конспект лекцій для студентів, магістрів і аспірантів усіх спеціальностей денної та заочної форм навчання. Київ : НТУ, 2007. 96 с.

## МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТА-ДИРИГЕНТА ДО РОБОТИ НАД МУЗИЧНИМ ТВОРОМ

### METHODICAL PECULIARITIES OF PREPARING A STUDENT-CONDUCTOR FOR WORKING ABOUT A MUSICAL WORK

Розглядаються особливості самостійної підготовки студентів-диригентів у процесі досягнення якісного художнього результату в системі мануальної та художньо-творчої трансформації параметрів музичного простору. Аналізуються етапи попередньої самостійної роботи диригента над партитурою музичного твору та їх питома роль у процесі досягнення якісного творчого результату. У самостійній роботі студентів із диригування передбачаються два її умовні аспекти: теоретичний і практичний. Теоретична частина роботи відображає необхідність опрацювання літератури з методики навчання диригуванню, аналізу хорових партитур, розширення загального музичного кругозору. Питання аналізу партитур є одною із важливих форм комплексного засвоєння знань, що допомагає студенту швидко орієнтуватися в технологічних і виконавських аспектах музичного матеріалу. Необхідно наголосити, що процес аналізу партитур повинен бути постійним у професійній діяльності диригента. Практичний аспект самостійної роботи студента з диригування полягає у засвоєнні практичних навичок і вмій у тактуванні (диригуванні) відпрацюванні конкретних диригентських прийомів, що лягає в основу набуття техніки диригування. Слід зазначити, що техніка диригування досягається багаторазовим повторенням спеціальних вправ, рекомендованих викладачем до стану засвоєння технічних навичок на рефлексорному рівні. Важливим принципом у цій роботі є дотримання послідовності засвоєння технічних елементів і методичної її спрямованості. Суттєвим моментом у самостійній роботі студентів із диригування є розвиток образного мислення, що є необхідною складовою частиною у формуванні диригента-художника. Цей аспект роботи передбачає формування власної уяви, асоціативного мислення, з допомогою якого можливе бачення і відчуття художнього образу, виникнення чуттєво-емоційних відтінків, які в жестах і погляді диригента передаються виконавцям. Питання художнього перетворення диригента, оволодіння навичками артистизму хормейстера є завжди нагальними і постійними у творчій роботі з хором колективом.

**Ключові слова:** хор, диригування, самостійна робота, техніка диригування, підготовка.

Features of independent preparation of students-conductors in the process of achieving high-quality artistic result in the system of manual and artistic-creative transformation of parameters of musical space are considered. The stages of the conductor's previous independent work on the music score are analyzed and their specific role in the process of achieving high-quality creative result. In the independent work of students in conducting two of its conditional aspects are assumed: theoretical and practical. The theoretical part of the work reflects the need to study the literature on the methods of teaching conducting, analysis of choral scores, expanding the overall musical outlook. The question of score analysis is one of the important forms of complex mastering of knowledge, which helps the student to quickly navigate in technological and performing aspects of musical material. It should be emphasized that the process of analyzing the scores should be constant in the professional conductor. The practical aspect of the student's independent work in conducting is to learn practical skills and abilities in the timing (conducting) of working out specific conductor techniques, which is the basis of the acquisition of conducting technique. It should be noted that conducting technique is achieved by repeated repetition of special exercises recommended by the teacher to the state of mastering technical skills at the reflex level. An important principle in this work is the observance of the sequence of assimilation of technical elements and its methodical orientation. The development of figurative thinking, which is a necessary component in the formation of the conductor – artist, is an essential point in the students' independent work in conducting. This aspect of the work involves the formation of their own imagination, associative thinking through which the vision and feeling of artistic image, the emergence of sensually-emotional nuances that are conveyed to the performers in the gestures and gaze of the conductor. Questions of artistic reincarnation of a conductor, mastering the skills of the artist's choir are always urgent and constant in creative work with the choir.

**Key words:** choir, conducting, independent work, conducting technique, preparation.

УДК 378.147.001.76:78.087.68:7.071.2  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-19-3-16>

**Горобець В.П.,**  
викладач кафедри музичного мистецтва  
Київського національного університету культури і мистецтва

#### Постановка проблеми в загальному вигляді.

Сьогодні в системі освіти гострою є проблема самостійної підготовки студентів. Не є винятком і сфера диригентсько-хорового мистецтва. Діджиталізація простору, загальне соціальне напруження та зменшення попиту на спеціальність зумовлюють тенденції до примітивізації діяльності студентів, що породжує низький художній рівень у жанрі хорового мистецтва. Проте, на нашу думку, акцентуація уваги студентів на належній самостійній підготовці до занять із диригування дозволить

деформувати специфіку навчального процесу з цієї дисципліни у бік зацікавленості учнів. Адже процес творчої діяльності, коли студент-диригент може виявляти власне інтерпретаторське бачення у процесі мануальної трансформації параметрів музичного простору, є набагато цікавішим, ніж сухе відтворення нотного тексту. Проте така система можлива лише за умови належної попередньої роботи студента над партитурою. Отже, актуалізація знань, вмій і навичок у процесі самостійної роботи над музичним твором, відбу-

ваючись під час самостійної роботи студента, підкріплюється у класі диригування, а забарвлення художньо-інтерпретаційною специфікою породжує якісний кінцевий результат.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Сучасні умови педагогічних процесів вищої школи зумовлюють потребу ґрунтовної попередньої роботи студента над опрацюванням музичного матеріалу. Підготовка диригентів, здатних до реалізації широкого спектру як технічних, так і художніх завдань, потребує систематичної практики в рамках освітнього процесу в класі диригування, що зумовлює стабільну тенденцію підвищення як загальної культури музиканта, так і лідерської впевненості, виховання здатності до прийняття власних художніх рішень і власної творчої індивідуальності. Аналіз психологічних аспектів творчої діяльності студентів-диригентів дозволяє виявити негативну тенденцію до погіршення рівня підготовки диригентів, що зумовлено недостатньою увагою до самостійної підготовки.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** До питання методичних особливостей підготовки диригента до роботи над музичним твором зверталися багато дослідників, котрі в окремих розділах своїх робіт розкривають цю важливу ділянку діяльності диригента. Так, відомий диригент-педагог К.О. Ольхов вказував на необхідність на заняттях із диригування послідовно, акуратно, з перших кроків виховання диригента вчити важливим аспектам роботи над партитурою: пояснювати, як приступати до гри партитури, співу партій, аналізу, диригування [5]. Автор посібника «Питання диригування» М. Канерштейн відзначав: «Глибоке проникнення в характер образів твору і їх розвиток, усвідомлення загальної драматургічної лінії твору допомагає виконавцю зрозуміти наміри автора, зрозуміти зміст музики і знайти потрібні засоби для його вираження, тому робота над партитурою – одна з найважливіших сторін діяльності диригента. Вона вимагає напруженої праці, великого терпіння, допитливості і вмінь» [2]. Т.Л. Корнішева зазначає: «Для розвитку диригентсько-хорової освіти в Україні актуальним є дослідження проблем диригентського мистецтва в органічному зв'язку із соціально-психологічними механізмами функціонування художнього колективу, соціокультурної еволюції диригентського мистецтва від його виникнення до сучасних форм» [1]. Є.В. Карпенко у розвідці «Удосконалення методики викладання хорового диригування на старших курсах факультетів мистецтв» розглядає можливість підвищення ефективності навчання хорового диригування на старших курсах факультетів мистецтв у педагогічних навчальних закладах шляхом розширення методичної палітри та введення у практику методів порівняльного втілення художніх образів,

виконавської установки й парної класифікації жестів [3]. У роботі Т.М. Нижник розглядається проблема формування пізнавально-естетичного інтересу майбутніх учителів музичного мистецтва до навчального матеріалу на заняттях із хорового диригування; розкриваються особливості змісту навчально-музичного матеріалу, зокрема хорового репертуару, його добору й організації; визначено різновиди музичного досвіду студента в контексті добору педагогічного репертуару [4].

**Мета статті** полягає у спробі визначення основних методичних аспектів самостійної роботи студента-диригента над партитурою.

**Виклад основного матеріалу.** Диригування є одним із видів творчої діяльності в галузі хорового мистецтва. Тому підготовку майбутніх диригентів слід розглядати через призму їх підготовки до майбутньої самостійної творчої діяльності та прийняття власних художніх рішень. Цей процес передбачає оволодіння системою музично-теоретичних знань, вмінь і навичок, методологією та методикою творчої діяльності. Диригування є загалом компонентом усіх основних напрямів професійної музичної діяльності, певною мірою сприяючи залученню підростаючого покоління до музичної культури, даючи підставу розглядати його як відносно самостійний напрям творчої діяльності. Так, оволодіння знаннями, вміннями та навичками у процесі вирішення й організації діяльності диригента зводиться до вагомого аспекту – вдосконалення його самостійної роботи. Незважаючи на специфіку цієї роботи, вона повинна моделювати дійсний процес творчої діяльності диригента. Навчити студента самостійно опрацьовувати навчальний репертуар, сформувати знання, уміння самостійної роботи над ним означає вирішити ряд творчих завдань, які складають основу диригентської діяльності у класі. Тому вдосконалення самостійної роботи доцільно здійснювати шляхом залучення студентів до творчого процесу, де перед музикантом постає завдання вирішення організаційних сегментів творчого процесу. Отже, для створення системи навчальних творчих завдань і визначення їх типологічної сутності постає потреба ретельного психолого-педагогічного аналізу процесів творчої діяльності диригента.

Отже, перш ніж починати диригування того чи іншого музичного твору, його необхідно детально вивчити. Навички самостійного опрацювання партитури студент набуває поступово, під час освітньої діяльності, спочатку під контролем педагога, а потім під час самостійних творчих пошуків. Цей етап роботи потребує належної та ретельної уваги до деталей музичного твору, адже на цьому етапі відбувається напрацювання уміння та здатність до прийняття власних художніх рішень у процесі мануальної трансформації параметрів музичного простору [4].



Отже, робота диригента над партитурою і самостійне напрацювання знань, вмінь і навичок є важливою складовою частиною навчального процесу в системі оволодіння диригентською технікою та виконавськими засобами. Так, робота над партитурою поділяється на три періоди: самостійне вивчення партитури; вивчення музичного твору із творчим колективом; концертне виконання музичного твору [2]. Безумовно, такий поділ є доволі схематичним, адже кожен період завжди відображається та продовжується у процесі подальшої реалізації музичного твору та передбачає постійну взаємодію. Проте наше завдання полягає в аналізі першого періоду. Так, самостійна робота над опрацюванням партитури музичного твору поділяється на три етапи: попереднє ознайомлення з партитурою; вивчення партитури; планування методів і засобів роботи з вивчення партитури з творчим колективом [2]. Попереднє ознайомлення з партитурою є засобом поглиблення уяви про художній та образний зміст твору, що сприяє якісній інтерпретації та передусім максимально точному самостійному плануванню роботи над твором. У міру того, як диригент опановує практичні фахові навички, напрацьовує вміння відчувати образну сферу музичного твору, розширюючи свій музичний світогляд, систематизується план поступової роботи над попереднім особистим ознайомленням із партитурою. Варто звертати увагу на те, що формування вміння попереднього опрацювання партитури музичного твору виховує у студента-диригента естетичний смак, фахову зацікавленість, систему та критерії музичної оцінки, здатність до визначення ідейно-естетичної оцінки музичного твору [1]. Ці якості є необхідними студенту-диригенту, і їх виховання охоплює суто межі самостійної роботи.

Процес попереднього ознайомлення з партитурою трансформується у наступний етап – вивчення хорової партитури. Виконавши твір на фортепіано, студент-диригент досконало опрацьовує літературний текст, аналізуючи його у технічному та художньому контекстах. Вивчення мелодії (партій) сприяє поглибленню розуміння художнього образу та створенню й усвідомленню загальної картини музичного твору. У процесі опрацювання хорових партій студентом-диригентом необхідно звертати увагу на вокальну сторону їх інтонування, виконуючи їх у відповідній манері, регістрах, із дотримання драматургії. Проспівування хорових партій дозволяє диригенту усвідомити всі виконавські труднощі та залишає простір для попереднього визначення методів їх подолання, що в майбутньому суттєво поліпшить процес практичної роботи з колективом [3]. Так, враховуючи всі труднощі, що зустрічаються в партитурі, диригент визначає рівень складності твору та необхідний рівень хорового колективу для його реалізації.

Важливим аспектом самостійної підготовки студента-диригента є аналіз хорової партитури. Аналіз партитури необхідно розпочинати з конкретизації суспільно-історичного контексту умов створення твору, що реалізується завдяки ознайомленню із творчістю авторів. Важливою складовою частиною аналізу музичного твору є опрацювання засобів музичної виразності, котрі мають суттєвий вплив на розкриття художнього образу музичного твору, а саме: мелодію, ритм, метр, темп, агогіку, лад, тональність, гармонію, фактуру, музичну форму, динаміку, звуковидобування, штрихи, акомпанемент та ін. [1]. Важливим чинником аналізу є визначення частин музичного твору й окреслення системи їх поєднання в цілісну картину на основні ідейно-тематичних закономірностей і художньо-образної сфери. Відтак студент-диригент повинен вчитися розрізняти елементи музичної форми (мотив, фразу, речення, період, частини), у комплексному поєднанні та зіставленні всіх засобів музичної виразності. Безперечно, визначення засобів музичної виразності вокального чи хорового твору є визначенням спрямування уваги диригента на подолання проблем хорового звучання.

Самостійна підготовка студента завершується виконанням музичного твору під супровід фортепіано у класі диригування та передбачає відтворення художньо-образного змісту музичного твору шляхом передачі внутрішнього стану диригента на диригентський апарат. Так, засобами виразності диригентського апарату відбувається реалізація творчих завдань, які вирішує диригент у процесі самостійної підготовки. Отже, самостійна робота диригента над партитурою є важливим етапом в освітньому процесі, адже за відсутності такої в межах аудиторної роботи відбувається зміщення власне етапів роботи над музичним твором, адже час приділяється попередньому етапу, нівелюючи художньо-виконавські складники. Безумовно, у процесі індивідуальної роботи в класі з диригування неможливо повноцінно відтворити специфіку хорового звучання, але необхідно спрямовувати студента на моделювання уявної методичної та творчої моделі колективу. Це досягається завдяки сольфеджуванню, прослуховуванню хорової партитури у виконанні колективу, грі та співу виконуваного музичного твору, дозволяє студенту-диригенту напрацьовувати навички визначення та подолання виконавських труднощів у процесі діагностики звучання твору [1].

Так, якісна попередня підготовка студента до роботи в класі диригування зумовлює розвиток образного музичного уявлення, а відтак більш повне пізнання художнього образу музичного твору. Стосовно образної уяви К.К. Пігров зазначає: «Піклування про те, щоб перше знайомство з твором справило на виконавців художнє вра-

ження, є наріжним каменем музичного виховання. Всі педагогічні заходи повинні бути спрямовані на те, щоб хористи відчували музику, сприйняли її почуттям. Крім того, треба мати на увазі і найближчі, чисто практичні, цілі – адже те, що подобається співакам, вони з більшою охотою і швидше вивчають» [3]. У цьому контексті важливою є розповідь про авторів, яка повинна бути тісно пов'язана з художньо-образною сферою твору, з епохою та стилістичним спрямуванням творчості автора. Відтак ілюстративна складова частина музичного твору для хорового колективу є важливим моментом процесу організації творчого процесу, а тому потребує як належної попередньої підготовки диригента, так і практики подібної діяльності у класі диригування [5].

Наступним етапом роботи над партитурою є розучування твору з колективом. Цей процес реалізується різними формами і методами опрацювання музичного матеріалу з виконавцями. Вибір необхідних засобів і форм зумовлений як віковими характеристиками, так і кваліфікацією виконавців, якісним підбором партій, ґрунтовністю виконавського досвіду. Так, розкриття художнього образу музичного твору, донесення до глядацької аудиторії його значущості та художньо-естетичного, мистецького наповнення – вагома місія виконавців, передусім диригента хору. Відтак належна самостійна аналітична робота студента дозволяє розширювати спектр творчих завдань у класі диригування з початкового етапу навчання та поглиблювати навички студента щодо роботи не лише технічно-виконавської, але і художньо-творчої.

**Висновки.** Оскільки кінцевою метою роботи диригента над музичним твором є якісне концертне виконання, на всіх етапах освітнього процесу студент повинен акцентувати належну увагу на самостійній роботі, що сприяє вихованню рівня особистісної відповідальності за реалізацію кінцевого художнього результату у процесі концертного виконання. У процесі сценічного відтворення музичного матеріалу диригент висту-

пає в ролі виконавця, і його творча діяльність одержує як оцінку колективу, так і, безумовно, оцінку глядача, а тому під час опанування диригентської техніки необхідною є акцентуація уваги студента на артистизмі як на одному з важливих етапів виконавського процесу. Так, на сучасному етапі виховання студентів-диригентів передбачається використання відповідного навчального репертуару з метою відповідності естетичним смакам сучасності та всебічного естетичного та художнього розвитку як студента-виконавця, так і глядацької аудиторії. Отже, досягнення кінцевої мети процесу диригентської діяльності, реалізація художніх завдань полягає в системній самостійній підготовці студента-диригента, стабільному самостійному поглибленні власних художньо-естетичних смаків і загального культурного рівня протягом усього періоду навчання та на всіх етапах освітнього процесу. Лише за таких умов можливе досягнення відповідного фахового рівня, адже в умовах освітнього процесу вищої школи відсутність систематизованої самостійної підготовки нівелює результативність навчального та творчого процесу в межах аудиторної роботи.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Корнішева Т.Л. Розвиток традицій хорового диригування в Україні. *Вісник Міжнародного слов'янського університету. Сер. : Мистецтвознавство.* 2013. Т. 16, № 1. С. 24–32
2. Канерштейн М. Вопросы дирижирования. Москва : Музыка, 1965.
3. Карпенко Є.В. Удосконалення методики викладання хорового диригування на старших курсах факультетів мистецтв. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання.* 2013. Вип. 1. С. 185–196.
4. Нижник Т.М. Формування пізнавально-естетичного інтересу майбутніх учителів музичного мистецтва до навчального матеріалу на заняттях з хорового диригування. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі.* 2016. № 1. С. 112–116.
5. Ольхов А. Питання теорії диригентської техніки. Л.: Музыка, 1979.

## МІЖКУЛЬТУРНА СКЛАДОВА ЧАСТИНА СТРУКТУРИ ЖАНРОВОЇ ГРАМОТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

### INTERCULTURAL COMPONENT OF GENERAL LITERACY STRUCTURE OF FUTURE TEACHERS OF WORLD LITERATURE

*У статті висвітлено авторське бачення структури жанрової грамотності студента-філолога. Зроблено акцент на вагомості вивчення художнього твору в єдності змісту і форми, оскільки лише за таких умов в учня / студента формується повноцінне сприйняття літературного твору. Запропонована структура жанрової грамотності студента, що є синтезом взаємопов'язаних компонентів (інформаційного, комунікативно-прагматичного, аксіологічного, міжкультурного), які утворюють послідовну і динамічну цілісність, що відображає особливості вивчення інонаціонального художнього твору, демонструє специфіку міжкультурного діалогу й увиразнює фахове становлення майбутнього учителя-філолога. Обґрунтована доцільність введення до структури жанрової грамотності студента-філолога міжкультурного компонента. На основі теоретичного аналізу науково-методичних студій розкрито змістове наповнення міжкультурного компоненту структури жанрової грамотності майбутніх учителів зарубіжної літератури. Продемонстровано, що осмислення специфіки жанрової природи інонаціонального художнього твору потребує вивчення національно-культурного середовища влучуваного твору. Проаналізовано поняття «культурологічний аналіз». Показано, що змістове наповнення міжкультурної складової частини структури жанрової грамотності студента поєднує знання особливостей національної та інонаціональної культури (увиразнення національно-культурних елементів у художньому тексті, знаходження наскрізних мотивів, сюжетів, тем, символіки та ін., розкриття типологічних ознак жанру), уміння порівнювати літературні явища в національних літературах (визначення особливостей функціонування жанру в національній літературі; з'ясування специфіки функціонування жанру у світовій літературі; зіставлення жанрових компонентів на різних рівнях) та осягнення духовної єдності та національної унікальності різних літератур у культурно-історичному розвитку (розуміння репрезентації Я та Інший; відкриття Іншого народу і представлення його образу в національній літературі).*

**Ключові слова:** міжкультурний компонент, жанрова грамотність, структура жанрової грамотності, студент-філолог, вища школа.

*The article deals with the author's representation of the structure of a student-philologist's genre literacy. The author emphasizes the importance of the study of fiction in the unity of content and form as a student's complete perception of a literary work is formed only under such conditions. The structure of the student-philologist's genre literacy is a synthesis of interrelated components (informational, axiological, intercultural, and communicative-pragmatic). It forms a consistent and dynamic integrity. It reflects the peculiarity of alien creative writing and expresses the professional development and growth of the future teacher of world literature. The expediency of introducing the intercultural component into the structure of student-philologist's genre literacy is substantiated. Based on the theoretical analysis of scientific and methodological studies the content of the intercultural component of the structure of world literature future teachers' genre literacy has been revealed. It is demonstrated that understanding of the specific nature of the genre nature of alien fiction requires the study of the national-cultural environment of the studied work. The concept of "cultural analysis" is analyzed. The author highlights that the content of the intercultural component of student genre literacy structure combines knowledge of the peculiarities of national and alien culture (emphasizing national-cultural elements in work of art, finding cross-cutting motifs, plots, themes, symbols etc., and revealing genre typological features), skills of comparing literary phenomena in national literatures (identifying features of the functioning of the genre in national literature; clarifying the specifics of the functioning of the genre in the world literature; comparing genre components at different levels) and understanding the spiritual unity and national originality of different literatures in cultural and historical development (understanding the representation of the Self and the Other; revelation of Other nation and presentation of its image in national literature).*

**Key words:** intercultural component, genre literacy, structure of genre literacy, student-philologist, high school.

УДК 378.147.34+82-31  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-19-3-17>

**Грицак Н.Р.**,  
докторант кафедри методики  
викладання світової літератури  
Національного педагогічного  
університету імені М.П. Драгоманова

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Повноцінне осягнення художнього твору неможливе без дослідження його жанрової природи, адже, за влучним висловом Г. Грабовича, жанр – це «серцевина й суть літератури, річ синхронна і водночас діахронна, сукупність поодиноких творів і системність форми та концепції, тож природно, що в ньому перехрещуються й віддзеркалюються процеси літературного та суспільного життя» [3, с. 25]. Крім цього, жанрова поліфонія, характерна для новітньої літератури, а також жанрові модифікації та їхнє взаємопроникнення актуалізують

проблему формування жанрової грамотності майбутнього вчителя-філолога. Осмислення літературного твору жанровим шляхом, по-перше, відкриває нові обрії пізнання художнього твору, по-друге, сприяє розумінню тенденцій розвитку загальних літературних явищ, по-третє, розвиває у студентів творчий підхід до осягнення художньої дійсності. Утім, погоджуємося з думкою Н.В. Романишиної, що у сучасних реаліях викладання літературознавчого циклу на філологічних факультетах закладів вищої освіти жанровий шлях аналізу художнього твору не є пріоритетним [12].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Різномасштабні проблеми аналізу художнього твору репрезентовано у ґрунтовних студіях сучасних науковців-методистів. На прикладі вивчення творів зарубіжної літератури В.В. Гладишев, О.О. Ісаєва, Ж.В. Клименко, І.Г. Ціко, Ф.М. Штейнбук та ін. увиразнюють специфіку аналізу інокультурного художнього твору. Провідні учені наголошують на важливості вивчення художнього твору в єдності змісту і форми, оскільки лише за таких умов в учня / студента формується повноцінне сприйняття літературного твору. Тому вивчення жанрової природи художнього твору є складовою частиною подієвого, проблемно-тематичного, пообразного, комбінованого та інших шляхів аналізу художнього твору. Зазначимо, що лише у працях Ю.І. Бондаренка і Н.В. Романишиної жанровий аналіз художнього твору (на прикладі творів української літератури) розглядається як самостійний і самодостатній вид літературного аналізу [1; 12]. Утім, питанню формування компетентності жанрового аналізу художнього твору на прикладі творів зарубіжної літератури у студентів-філологів присвячені здебільшого розвідки автора статті [4; 5]. Відтак ця студія продовжує ряд публікацій з метою створення методичної системи формування умінь жанрового аналізу художніх творів з урахуванням національної специфіки у майбутніх учителів зарубіжної літератури.

**Мета статті** – розкрити сутність міжкультурного компонента у формуванні жанрової грамотності майбутніх учителів зарубіжної літератури.

**Виклад основного матеріалу.** Теоретичним підґрунтям нашого розуміння поняття «жанрова грамотність» студента-словесника слугує фундаментальна студія Н.Х. Копистянської «Жанр, жанрова система у просторі літературознавства: монографія» (2005) [7]. Авторська концепція усвідомлення жанру та жанрової системи спирається на чотири-сферну структуру: «жанрова система літератури», «жанрова система літературної епохи, напрям», «жанрова система епохи, напрям, національної літератури», «жанрова система у творчості окремого письменника, у межах вияву його творчої індивідуальності» [7]. У контексті проблематики статті увагу акцентуємо на третій сфері, яка вивчає жанр як феномен конкретної національної літератури: «Жанри є в чомусь транснаціональні, міжнародні, і нині можна сказати, що і міжконтинентальні, але в чомусь глибоко національні, бо формуються і трансформуються на рідній землі та реалізуються рідною мовою» [7, с. 51]. Такий підхід дозволяє говорити про національні особливості (ознаки) того чи іншого жанру, вписувати національний жанр у світовий розвиток цього жанру, з'ясувати вплив культурного середовища на формування унікальності національного жанру тощо. Окреслений діапазон сутності змістового наповнення жанру сприяє

розумінню, що усталені ознаки жанру художнього твору трансформуються й у сукупності ці елементи створюють неповторну національну жанрову модель. Тому поняття «жанрова грамотність» розуміємо як сукупність знань, умінь визначати жанр за усталеними ознаками, виокремлювати оригінальні авторські жанрові риси, орієнтуватися в розмаїтті жанрів, порівнювати жанри у національних літературах, увиразнювати жанрові зміни. Структуру жанрової грамотності розглядаємо як синтез взаємопов'язаних компонентів (інформаційного, аксіологічного, міжкультурного, комунікативно-прагматичного), що утворюють послідовну цілісність, яка за своєю суттю відображає особливість вивчення інонаціонального художнього твору, демонструє специфіку міжкультурного діалогу й увиразнює фахове становлення/зростання майбутнього учителя зарубіжної літератури.

Міжкультурний блок увиразнює входження інокультурного художнього світу у свідомість студента-читача. Тому адекватне сприйняття художнього твору зумовлює заглиблення читача у культурне середовище. Художній твір є віддзеркаленням розмаїття культурних пластів: міфологічного, архітектурного, етнографічного, музичного тощо. Саме тому художній твір відкриває нові обрії пізнання іншої культурної парадигми. На цьому етапі важливо учителю / викладачу увиразнити цю культурну множинність. Відтак майбутній учитель зарубіжної літератури розуміє, що тлумачення процесу взаємозв'язків у світовому літературному процесі неможливе без реконструкції культурного середовища конкретної національної літератури. На цю специфіку вказує і Л.Ф. Мірошниченко, зокрема «культурологічний аналіз передбачає дослідження художньої літератури в контексті національної та світової культури» [9, с. 209].

Утім, не можемо не погодитися з думкою В.В. Гладишевої, що для пересічного читача питання з'ясування історико-культурного контексту не є пріоритетним. Методист слушно занотовує, що «навіпаки, воно може навіть завадити читачеві, “розпорошити” його увагу в кількох напрямках» [2, с. 20]. Натомість підготовка кваліфікованого читача-школяра-студента-майбутнього учителя-філолога передбачає застосування культурологічного підходу, адже він забезпечує якість літературознавчої підготовки майбутнього фахівця.

Роздуми про міжкультурну складову частину структури жанрової грамотності спрямовують нас до міркувань Д.С. Наливайка: «Мистецтва різняться і за своїм “будівельним матеріалом”, і за структурою художньої мови, але в кожен епоху вони створюють ансамбль, якому властива спільна векторність руху, спільні закономірності й інтенції як на епістемологічному, так і на естетико-художньому рівнях. Без цього було б неможливим саме поняття художнього процесу, що охоплює і в пев-

ному розумінні об'єднує всі мистецтва» [8, с. 19]. Учні / студенти повинні зрозуміти, що літературний твір віддзеркалює культурологічну мозаїку тієї чи іншої епохи, естетичні та духовні пошуки, філософські та світоглядні концепції, систему матеріальних і духовних цінностей тощо. Крім цього, твердження Д.С. Наливайка допомагає усвідомити процес народження, розквіту, занепаду і змінності культурних епох, формування морально-естетичних ідеалів, виникнення культурних норм і цінностей. Оскільки жанровий аналіз художнього твору передбачає виявлення типологічних і національних ознак, то осмислення історико-культурного простору, реконструкція діалогу твору з конкретним національно-культурним середовищем, урахування всіх взаємозв'язків і взаємовпливів є тим «будівельним матеріалом», що власне увиразнює жанрову національну специфіку виучуваного художнього твору. Доцільно акцентувати увагу й на особливості культурологічного аналізу та методики його проведення. Так, продуктивну методику культурологічного аналізу на уроках зарубіжної літератури запропонувала О.О. Покатілова [10]. Під культурологічним аналізом учений розуміє такі прийоми і види роботи з художнім твором, що «має на меті цілісне осягнення прочитаного в контексті національної і світової культури з урахуванням філософських, історичних, естетичних, лінгвістичних, літературознавчих аспектів тлумачення словесно-художнього тексту як мистецького і культурного явища» [11, с. 12].

Вивчаючи проблему культурологічного аналізу художнього твору, О.О. Покатілова оперує дефініцією «культурологічна інформація», зміст якого тлумачить як «знання художніх напрямів і стилів різних видів мистецтва і літератури, а також знання їх найвідоміших представників; оволодіння загальними для мистецтвознавства і літератури поняттями, такими як: композиція, перспектива, простір, час, лейтмотив, гармонія, гама, поліфонія тощо» [10]. Змістове наповнення запропонованого поняття, на перший погляд, дещо перегукується із визначенням «фонові знання». Порівняємо: «Фонові знання – це наукові систематичні знання, що мають інформаційно-культурологічний характер, не завжди прямо зв'язані з художнім текстом, проте без них його розуміння неможливе; це знання, які з тих чи тих причин не можна почерпнути з певного художнього тексту, але які у прихованому для читача (а іноді й для письменника) вигляді в ньому містяться. Фонові знання є систематичними, тому що подаються у певній послідовності та взаємозв'язані між собою. Вони також пов'язані з іншими галузями основ наук, що вивчаються у школі. Наприклад, під час вивчення творів класики застосовуються знання з історії, живопису, музики тощо» [14]. Утім, на наш погляд, використання О.О. Покатіловою дефініції «куль-

турологічна інформація» є певною мірою логічним і виправданим, оскільки це поняття охоплює конкретний щодо художнього твору літературно-культурологічний простір. Натомість сфера функціонування визначення «фонові знання» значно ширша, адже включає історико-культурологічний, біографічний і літературознавчий пласти [13].

Отже, можемо увиразнити змістове наповнення міжкультурної складової частини структури жанрової грамотності майбутніх учителів зарубіжної літератури: знання характерних ознак національної та інонаціональної культури (національно-культурні елементи в літературному творі, наскрізні теми, образи, сюжети, мотиви, символи тощо, усталені риси жанру художніх творів, національні авторські ознаки жанру); уміння зіставляти загальні літературні явища в національних літературах (специфіка функціонування того чи іншого жанру в національній літературі; особливість функціонування цього жанру в світовій літературі; жанрові елементи на різних рівнях та ін.); осмислення духовної єдності та національного феномену різних літератур у культурно-історичній еволюції (діалог Я та Інший; прийняття культурної розбіжності з Іншим народом і репрезентація його образу в національній літературі; рецепція індивідуальної авторської моделі жанру письменника).

Пропонуємо на окремих прикладах продемонструвати необхідність обізнаності з історико-культурним матеріалом, який сприяє кращому розумінню авторської рефлексії, а відтак і увиразненню жанрових авторських ознак художнього твору.

Аналізуючи жанрову природу новели, студенти називають такі типологічні ознаки: невеликий обсяг; чіткість побудови композиції, опис одного неординарного випадку або події; динамічне розгортання сюжету; несподіване завершення сюжету (пуант); домінування зовнішньої канви подій; присутність героя-оповідача з його особливою манерою викладу; ущільненість часопросторового зображення; лаконічність; поліфункціональна художня деталь, важлива роль кодів, шифрів і символів. Під час дослідження жанрової специфіки новели «Пригода у ніч на Новий рік» Е.Т.А. Гофмана поза увагою студентів може залишитися смислове наповнення образу «білої жінки» як вагомого жанротвірного елементу: «<...> на порозі стояла жінка в білому одязі, її нерухомий, як у привида, погляд був спрямований на Еразма, глухо і гірко вона промовила: „Еразме, Еразме, що ти робиш? Іменем Спасителя закликаю тебе, не вчиняй лиха!“» [6, с. 273]. Йдеться про жінку Еразма, чоловіка без дзеркального відображення (своє відображення він подарував коханій Юлії), яка вмовляє чоловіка не підписувати папери, тим самим намагається врятувати синове та своє життя. Студентам доцільно наголосити, що образ «білої жінки» дуже добре знаний німецькому читачеві, оскільки, за легендою, це привид жінки,

яка з'являлася у старих замках напередодні чиєсь смерті. Також образ «білої жінки» у Німеччині прийнято асоціювати із реальною жінкою – Бертою Розенберг, яка побудувала Замок Нейгауза у XV ст. Що дають студентіві ці культурологічні знання? Е.Т.А. Гофман, інтерпретуючи легенду про «білу жінку», по-новому, з позиції власних естетичних концепцій і на матеріалі добре відомої пересічному німцю легенди, розглянув традиційний мотив боротьби за людську душу. У контексті того, що «Пригода у ніч на Новий рік» за жанровими ознаками є різдвяною новелою, появу образу «білої жінки» можна тлумачити як авторську варіацію усталеного елемента для цього жанру – дива. Своєрідною авторською підказкою щодо інтерпретації образу «білої жінки» слугують перші фрази твору: «Різдво! Це свято, котре вабить мене привітним сяянням ще задовго до того, як воно наблизиться! Я насилу можу їх діждати, і я стаю кращим, чистішим, ніж був увесь рік, жодна лиха думка не затьмарює мою душу, відкрити небесній благодаті <...> я начебто знову перетворююсь на маленького хлопчика, який буде сміятись від задоволення дзвінким сміхом» [6, с. 263]. Як бачимо, образ «білої жінки» у різдвяній новелі набуває додаткового смислового значення. Студенти без належного рівня володіння відповідним матеріалом не зможуть розкрити та проаналізувати авторські жанрові елементи.

Натомість, вивчаючи жанрову специфіку новел, наприклад, О. Генрі, студентіві доцільно зануритися у колорит американського життя, у його культурно-географічний простір, зрозуміти американський гумор із його надмірним гіперболізмом і гротеском, відчутти дух авантюриста, притаманний американцям, досягнути реалістичні картини американської дійсності. Відомо, що предметом авторського інтересу О. Генрі була людина. Звичайний пересічний американець, здебільшого провінціал, із почуттям свободи, жагою до фантазування, бажанням самореалізації та пошуком власного «Я». Жанрову особливість новел О. Генрі неможливо повноцінно осмислити без звернення до сутності американського міфу «happy end». Так, пересічний американець, у яку б складну життєву ситуацію не потрапив, завжди сподівається, і головне, щиро вірить, на щасливий випадок у своєму житті, на щасливий фінал його страждань, нехай навіть незначних. Цей факт пояснює жанрову особливість новел О. Генрі – специфічний характер несподіваності щасливого фіналу, оскільки новела побудована за принципом, коли читач до останніх рядків твору не усвідомлює, у чому криється загадка. Відтак ще одна жанрова специфіка новел О. Генрі – спрямованість на розкриття внутрішнього світу героїв. Ймовірно, саме тому новели О. Генрі зіставляють із «різдвяними оповіданнями» Ч. Діккенса.

**Висновки.** Увиразнення специфіки жанрової природи художнього твору потребує від студента-

словесника орієнтації в культурологічному, естетичному, мистецькому, історичному контекстах. Міжкультурна складова частина структури жанрової грамотності майбутніх учителів зарубіжної літератури передбачає знаходження типових культурних символів, національних еталонів і стереотипів, занурення у національно-культурологічний пласт Іншого народу, розшифрування його національного коду, що значною мірою визначає національні авторські ознаки жанри.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бондаренко Ю.І. Універсальність жанрового аналізу літературного твору в школі. *VII Волошинські читання «Шкільна мовно-літературна освіта: традиції і новаторство»* : матеріали всеукр. наук.-практ. конф., м. Київ, 17 травня 2019 р. Київ, 2019. С. 271–276.
2. Гладішев В.В. Теоретико-методичні засади контекстного вивчення художніх творів у шкільному курсі зарубіжної літератури : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2008. 426 с.
3. Грабович Г. До історії української літератури: Дослідження, есе, полеміка. Київ : Основи, 1997. 604 с.
4. Грицак Н.Р. Літературознавчий аспект застосування жанрового шляху аналізу художнього твору у фаховій підготовці майбутніх учителів зарубіжної літератури. *Педагогічний дискурс*. 2018. № 25. С. 22–27.
5. Грицак Н.Р. Методика жанрового аналізу балад «Вільшаний король» Й. Гете та «Лілея» Т. Шевченка з урахуванням національної специфіки. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Педагогічні науки*. 2019. Вип. 1 (39). С. 147–155
6. Гофман Э.Т.А. Приключение в ночь под Новый год. *Собрание сочинений* : в 6 т. Москва : Худож. лит., 1991. Т. 1. С. 263–293.
7. Копистянська Н.Х. Жанр, жанрова система у просторі літературознавства : монографія. Львів : ПАІС, 2005. 368 с.
8. Наливайко Д.С. Література в системі мистецтв як галузь компаративістики. Теорія літератури й компаративістики. Київ : Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2006. С. 9–37.
9. Мірошниченко Л.Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах. Київ : Видавничий дім «Слово», 2010. 432 с.
10. Покатілова О.О. Культурологічний підхід у навчанні зарубіжної літератури в школі. *Султанівські читання*. 2015. Вип. IV. С. 171–181
11. Покатілова О.О. Методика навчання старшокласників культурологічного аналізу на уроках світової літератури. *Освіта та педагогічна наука*. 2013. № 4. С. 11–17
12. Романишина Н.В. Українська художня мала проза: теоретико-методичні аспекти вивчення : монографія. Рівне : ТзОВ «Принт Хауз», 2013. 576 с.
13. Сафарян С.І. Фонові знання як засіб поглибленого вивчення художнього твору в шкільному курсі зарубіжної літератури : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2003. 20 с.
14. Сафарян С.І. Роль фонових знань у шкільній літературній освіті. *Султанівські читання*. 2015. Вип. IV. С. 188–196.

## МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ОРГАНІЗАЦІЇ Е-НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОГО АРГУМЕНТАТИВНОГО ПИСЬМА МАЙБУТНІХ ПРАВОЗНАВЦІВ

### METHODOLOGICAL GUIDELINES FOR E-TEACHING ENGLISH REASONING WRITING TO PROSPECTIVE LEGAL PROFESSIONALS

У статті сформульовані й обґрунтовані методичні рекомендації щодо ефективної організації електронного навчання англійського аргументативного письма майбутніх правознавців. Автором проаналізовані останні наукові роботи і публікації з цієї проблематики, визначена актуальність дослідження та його мета.

Автором сформульовані основні аспекти е-навчання англійського аргументативного письма студентів-юристів, які повинні бути враховані до початку процесу е-навчання, розроблені шляхи подолання психологічного дискомфорту, пов'язаного з безособистісним характером е-навчання, виокремлені ефективні підходи та принципи навчання. Особлива увага у статті приділена онлайн-технологіям, здатним забезпечити е-навчання англійського аргументативного письма майбутніх правознавців. Автор описує особливості використання LMS Moodle для реалізації е-навчання англійського аргументативного письма майбутніх юристів, а також специфіку адміністративних, комунікативних і навчальних сервісів системи керованого навчання. У статті сформульовані чіткі рекомендації щодо ефективної організації навчального процесу, опосередкованого комп'ютером і націленого на оволодіння знаннями, навичками й уміннями англійського аргументативного письма. Автор також досліджує нову роль викладача в процесі е-навчання й особливості ролі студента. Значна увага у дослідженні приділена методичним аспектам навчання англійського аргументативного письма майбутніх правознавців. Зокрема, автор формулює мету й описує зміст навчання англійського аргументативного письма в межах юридичного дискурсу, визначає етапи е-навчання та часові рамки. У статті також описані рекомендації щодо особливостей застосування формуючого і підсумкового оцінювання під час е-навчання англійського аргументативного письма, визначені ефективні жанри англійського аргументативного письма та критерії їх оцінювання.

**Ключові слова:** англійське аргументативне письмо, е-навчання, майбутні правознавці, методичні рекомендації, LMS MOODLE.

The article deals with the methodological guidelines for e-teaching English reasoning writing to prospective legal professionals. The author analyses recent research on the specified issue, identifies the topicality of the study and its purpose. The author specifies the main aspects of e-teaching English reasoning writing to law students, which should be taken into account before the learning process begins. The paper also formulates the ways of overcoming the psychological discomfort associated with the impersonal nature of e-teaching and learning, as well as it defines the effective approaches and principles of e-teaching English reasoning writing. Special attention is paid to online technologies capable to provide e-teaching English reasoning writing to prospective lawyers. The author examines the characteristic features of administrative, training and communicative instruments of LMS Moodle and the specifics of their application in the process of the implementation of e-teaching English reasoning writing to law students. Certain recommendations on the effective implementation of e-teaching aimed at acquiring skills and abilities in English writing are stipulated. The author also focuses on a new role for a teacher as a tutor and the specifics of a student's role in the new learning environment. The methodological aspects of e-teaching English reasoning writing to prospective legal professionals are highlighted. Thus, the author determines the purpose and the content of teaching English reasoning writing within the legal discourse. Moreover, the stages of e-teaching and its timing are also stated. Furthermore, the article describes the recommendations on specific features of formative and summative assessment application during e-teaching English reasoning writing, defines the effective genres of English reasoning writing and the criteria for their assessment.

**Key words:** English reasoning writing, e-teaching, prospective legal professionals, methodological guidelines, LMS MOODLE.

УДК 378.147:811.111

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-19-3-18>

**Заярна І.С.,**

канд. пед. наук,  
викладач кафедри іноземних мов  
юридичного факультету  
Київського національного університету  
імені Тараса Шевченка

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Стрімкий розвиток інформаційних технологій у ХХІ ст. поставив нові вимоги перед вітчизняною системою юридичної освіти. Оновлення змісту навчання, методів викладання і розповсюдження знань, розширення доступу до всіх рівнів освіти, реалізація системи безперервної освіти, індивідуалізація навчання при масовості освіти стали можливими з появою у нашій країні електронного навчання.

Завдяки характерним рисам е-навчання, таким як гнучкість (здатність навчатися у зручний для студента час), технологічність (використання в навчальному процесі нових досягнень інфор-

маційних технологій), якість, яка не поступається традиційному навчання, соціальна рівність (рівні можливості здобуття освіти незалежно від місця проживання, стану здоров'я і соціального статусу), інтернаціональність (можливість здобути освіту в навчальних закладах іноземних держав) е-навчання англійського аргументативного письма майбутніх правознавців є ефективним і створює низку переваг у процесі виконання поставлених завдань і оволодінні необхідними знаннями, навичками й уміннями.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Спеціальні наукові дослідження, присвячені про-

блемі впровадження технологій електронного навчання в освітній процес, демонструють всебічний інтерес зарубіжних і вітчизняних вчених до цієї проблематики. Так, ґрунтовною теоретичною базою для нашого дослідження є праці Т. Андерсона (T. Anderson), А.А. Андреева, А.В. Бейтса (A.W. Bates), В.Ю. Бикова, Л.Г. Гаврілової, І.В. Герасименко, М. Дугіамаса (M. Dougiamas), В.М. Кухаренка, Н.В. Морзе, М.Г. Мура (M.G. Moor), О.М. Спіріна, Г.А. Шиліної, Б.І. Шуневича, О.М. Хари, Б. Холберга (B. Holmberg). Учені вивчали понятійний апарат дистанційного навчання, особливості е-навчання у вищій школі та в системі післядипломної освіти, структуру актуальних напрямів досліджень проблем дистанційної професійної освіти, процес реформування заочної освіти в умовах переходу на інноваційні інформаційні технології е-навчання, тенденції розвитку дистанційної освіти в контексті глобальної освіти. Психолого-педагогічним аспектам е-навчання присвячені результати наукових розвідок П.Г. Асоянц, Е.А. Гурова, С.В. Добровольської, В.І. Овсянникова, М.Л. Смульсон. Проблема навчально-методичного забезпечення е-навчання та методологія створення навчальних онлайн-курсів розглядалися В.П. Андрущенком, В.Ю. Биковим, В.В. Вишнівським, Н.В. Жевакіною, Г.О. Козлаковою, В.А. Кравцем, О.О. Нікішовим.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Незважаючи на всебічний інтерес і суттєві здобутки науковців у галузі електронного навчання, мусимо констатувати, що питання організації е-навчання англійського аргументативного письма майбутніх правознавців, яке б враховувало не лише особливості навчання, опосередкованого комп'ютером, але й специфіку аргументативного юридичного письма, залишається малодослідженим і вимагає спеціального вивчення.

**Метою статті** є формулювання й обґрунтування методичних рекомендацій, спрямованих на забезпечення ефективної організації е-навчання англійського аргументативного письма майбутніх правознавців.

**Виклад основного матеріалу.** Ефективна організація е-навчання англійського аргументативного письма майбутніх правознавців передбачає проєктування навчального процесу як єдиної системи, функціонування якої спрямоване на досягнення поставлених цілей і реалізацію навчальних завдань.

Услід за В.Ю. Биковим, В.М. Кухаренком та ін. [1, с. 32–33] виокремлюємо ряд категорій, які повинні бути визначені до початку процесу е-навчання англійського аргументативного письма:

- цільова аудиторія, її потреби та вихідні характеристики;
- навчальні умови та середовище;
- навчальні цілі;

- завдання для їх реалізації та терміни виконання;

- принципи навчання;
- зміст навчання англійського аргументативного письма;
- навчальні матеріали;
- методи навчання та системи доставки;
- технічні засоби системи електронного навчання;
- форми та критерії оцінювання.

Так, аналіз вихідних даних (цільова аудиторія слухачів, навчальні умови) є відправною точкою в процесі проєктування навчальної діяльності, а тому відіграє вкрай важливу роль для успішної реалізації е-навчання англійського аргументативного письма. Від самого початку варто встановити і надалі враховувати у плануванні вихідний рівень сформованих у студентів умінь англійського аргументативного письма та логічного мислення, комп'ютерних навичок, умінь і навичок навчатися, працювати самостійно та дистанційно. Важливо також визначити ступінь вмотивованості студентів до е-навчання англійського аргументативного письма та їх фізичні можливості до здійснення цієї діяльності (наявність засобів електронної комунікації та доступ до мережі Інтернет).

Особливістю е-навчання англійського аргументативного письма є навчальні умови та навчальне середовище, опосередковані комп'ютером. Так, перед початком навчання варто ознайомити студентів із правилами роботи за комп'ютером, дотримання яких збереже їх здоров'я й убереже від можливих травм чи захворювань.

Серйозним викликом, який мають враховувати викладачі при е-навчанні англійського аргументативного письма, є брак міжлюдського спілкування, коли комунікація між учасниками навчального процесу опосередкована комп'ютером. Подолання психологічного дискомфорту, пов'язаного з безособистісним характером е-навчання, можливе шляхом свідомого створення дружньої навчальної онлайн-спільноти [2, с. 160]. Тобто викладачеві необхідно включити соціальний компонент до загальної системи навчання шляхом створення соціальних форумів, на яких студенти можуть обговорювати питання, не пов'язані безпосередньо з навчанням англійського аргументативного письма, закритих чатів (лише для студентів), використання сервісу Обмін повідомленнями для підтримки та задоволення індивідуальних потреб всіх студентів.

Під час е-навчання англійського аргументативного письма студентів-юристів рекомендуємо застосовувати конструктивістський, компетентнісний, жанровий підходи та спиратися на низку принципів: дидактичних (посильності, свідомості, активності, наочності), психологічних (принципи мотивації, поетапності формування мовленнєвих умінь і навичок, врахування індивідуально-пси-



хологічних особливостей особистості студента, врахування адаптаційних процесів) і методичних (комунікативності, автентичності, професійної спрямованості навчання, ситуативно-тематичної організації навчання). Більш детально визначені принципи розглядаються в одній із робіт автора [4].

Серед доступних сьогодні онлайн-технологій, під час е-навчання англійського аргументативного письма перевагу слід надавати системам керування навчанням, зокрема LMS Moodle [7]. Адміністративні, комунікативні та навчальні сервіси LMS Moodle завдяки вбудованим інструментам і закладеним принципам дозволяють ефективно реалізовувати цілі та завдання навчання англійського аргументативного письма та здатні забезпечити як індивідуальне, так і спільне навчання. До технічних засобів, які варто застосовувати під час е-навчання англійського аргументативного письма, належать інструменти LMS Moodle: комунікативні (Форум, Чат, Обмін повідомленнями); навчальні (Урок, Завдання, Тести, Анкети, Опитування, Вікі, Глосарій, Семінар); адміністративні (Оцінки, Групи, Звіти, Календар, Файли).

Відповідно до проведеного дослідження ми можемо надати такі методичні рекомендації щодо ефективного використання різноманітних сервісів платформи Moodle з урахування особливостей е-навчання англійського аргументативного письма студентів-юристів:

1. Одним із напрямів використання комунікативних сервісів є обґрунтування правової природи юридичного змістового компонента. Зокрема, у Форумі чи в Чаті можна обговорити правову природу ситуації, покладену в основу майбутнього письмового тексту, чи дослідити найбільш дискусійні юридичні питання теми, що вивчається. Студенти також можуть поставити власні питання, щоб ініціювати дискусію.

2. Комунікативні сервіси також слід застосовувати для створення дружньої навчальної онлайн-спільноти. Зокрема, перший Форум може бути присвячений знайомству, інтересам студентів, обговоренню книг чи фільмів / серіалів із правової тематики, гучних судових рішень чи знакових подій на юридичному ринку (наприклад, створення юридичних ботів) та ін. Варто також дозволити студентам створити закритий Чат (лише для студентів) для обговорення найбільш цікавих питань. Сервіс Обмін повідомлення варто використовувати для особистого спілкування викладача і студента з метою вирішення індивідуальних потреб кожного студента у процесі е-навчання англійського аргументативного письма.

3. Щоб представити матеріал у цікавій і гнучкій формі, рекомендуємо використовувати технічні можливості сервісу Урок. Зокрема, під час представлення структури письмового тексту, правового контенту, введення лексичних одиниць і граматичних

структур до текстових сторінок можна додати гіперпосилання (посилання на веб-сторінки та файли різних форматів), питання для самоперевірки.

4. Сервіси Завдання та Тести необхідно використовувати для перевірки рівня засвоєного матеріалу, виконаного у будь-якому електронному форматі (текстовий документ, презентація PowerPoint, аудіо, відео, інше) з можливістю прокоментувати й оцінити його.

5. Сервіс Глосарій варто наповнити лексичними одиницями, які повинні бути засвоєні студентами під час навчання. Рекомендуємо забезпечити студентів не лише українськими еквівалентами відповідних англійських юридичних термінів, а й надати дефініцію цих понять.

6. Адміністративні сервіси варто використовувати для керування навчальним процесом. Зокрема, сервіс Оцінки містить відомості щодо результатів виконаних робіт студентів; сервіс Звіти слід використовувати, щоб моніторити успішність студентів під час вивчення теми; сервіс Календар варто застосовувати для повідомлення студентів про графік проведення подій курсу.

Під час е-навчання англійського аргументативного письма варто також враховувати зміну ролей викладача і студента. Студенти стають самостійними й автономними: вони активно беруть участь у процесі свого власного навчання, інтегрують, продукують, розширюють свої знання, визначають зручний для навчання час, кількість спроб на виконання того чи іншого завдання, вчать думати критично. У свою чергу, роль викладача під час е-навчання також змінюється: він не пояснює і тим більше не змушує до навчання. Викладач створює умови, забезпечує студента достатньою для виконання завдання кількістю матеріалів, він спостерігає за успішністю кожного студента зокрема і всієї групи загалом, аналізує дані, порівнює результати, сприяє кожному студенту у досягненні ним задовільного рівня сформованості необхідних знань, умінь і навичок, він мотивує і надихає. Викладач має постійно у процесі навчання тримати фокус на очікуваному результаті, а підготовлені ним матеріали та завдання мають слугувати «провідниками» для студентів на шляху досягнення головної мети навчальної діяльності – сформованості у них умінь і навичок англійського аргументативного письма.

У системі віртуального навчання Moodle за допомогою параметра «Змінити роль» викладач також має можливість технічно змінити свою роль на роль студента. Це дозволяє йому поглянути на курс очима своїх студентів. Цей парламент рекомендуємо використовувати під час завантаження навчальних матеріалів у систему. Він дозволяє викладачу перевіряти технічну сторону роботи системи (від загального вигляду матеріалів на екрані до особливостей роботи того

чи іншого параметру) і, за потреби, вчасно змінювати налаштування для ефективності та зручність роботи всіх її учасників.

Під час е-навчання англійського аргументативного письма студентів-юристів рекомендуємо орієнтуватися на визначену нами мету – формування умінь і навичок вільно та самостійно (одержавши всю необхідну інформацію і не користуючись додатковими матеріалами) створювати відповідно до встановлених критеріїв і жанрових зразків юридичні тексти аргументативного писемного мовлення. До основних жанрів, які є ефективними для досягнення поставленої мети, відносимо лист-пораду, меморандум, лист-попередження, позовну заяву, лист-відповідь на попередження.

Важливим аспектом е-навчання англійського аргументативного письма, що забезпечує досягнення поставленої мети, є визначення змісту навчання англійського аргументативного письма. Проведене нами дослідження дозволяє сформулювати рекомендації щодо змісту навчання англійського аргументативного письма студентів-правників:

1. Е-навчання англійського аргументативного письма студентів-юристів має зумовлюватися професійно-трудовою сферою спілкування, якій притаманні типові для писемного мовлення юриста теми та комунікативні ситуації. Характерними темами спілкування визначаємо різноманітні галузі права (Contract Law, Real Property Law, Company Law, Criminal Law, Family Law, Employment Law, IT Law, etc.). Щодо створення комунікативно-мовленнєвої ситуації під час англійського аргументативного письма рекомендуємо враховувати реальні умови, за яких здійснюється комунікація; стосунки між учасниками комунікаційного процесу; мовленнєві наміри; реалізацію самого акту комунікації, який спонукає до мовлення.

2. До мовного матеріалу, яким варто оволодіти студентам-правникам, належать лексичні одиниці, граматичні структури, засоби сполучуваності слів і зв'язку речень, фонова лексика. У свою чергу, до мовленнєвого матеріалу слід включити кліше, формули мовленнєвого етикету, жанрово-композиційні особливості текстів, культурно маркований компонент семантики лінгвальних одиниць аргументативного мовлення.

3. Для успішного продукування англійського аргументативного письма студенти повинні оволодіти низкою знань, навичок та умінь, а саме знаннями юридичного компоненту, функціональних підтипів аргументативного мовлення, тактик і мовних засобів для ефективної реалізації аргументативного мовлення, композиційних особливостей різноманітних жанрів англійського аргументативного письма та їх лінгвосоціокультурних характеристик; граматичними та лексичними навичками; умінь аналізувати текст із погляду наявності

в ньому аргументативних тактик (обґрунтування, повного або часткового спростування, полеміки), визначати мовні засоби вираження англійського аргументативного письма, композиційні та жанрово-стилістичні особливості текстів, характерні для англійського аргументативного письма, відбирати, планувати й організувати інформацію в письмовому тексті, прогнозувати комунікативну доцільність мовних засобів відповідно до жанру тексту, використовувати мовні засоби й аргументативні тактики, будувати свою мовленнєву поведінку відповідно до соціокультурної специфіки англійського аргументативного письма, продукувати завершені письмові тексти англійського аргументативного письма, аргументуючи власну думку за допомогою відповідних мовних засобів, добирати найбільш характерні для юридичної спільноти засоби і способи досягнення комунікативних цілей і реалізації комунікативних стратегій.

Реалізацію змісту навчання варто здійснювати у чотири етапи шляхом виконання підсистеми вправ та завдань різних видів і типів. Так, на підготовчому етапі рекомендуємо використовувати вправи на формування мовленнєвих навичок у продукуванні англійського аргументативного мовлення в межах відповідного жанру; для аналітичного етапу варто використовувати вправи рецептивно-аналітичного характеру на аналіз готових текстів визначених жанрів, їхньої композиції, мовних засобів для вираження тези, аргументів, висновків, а також засобів зв'язку композиційних частин; на тренувальному етапі слід виконувати завдання репродуктивно-трансформаційного характеру, покликані усунути логіко-композиційні труднощі аргументативного письма, допомогти студентам оволодіти змістом і формою аргументативного тексту та сприяє відпрацюванню окремих операцій і дій, що готують студентів до повноцінної мовленнєвої діяльності в межах англійського аргументативного письма; для текстово-продукувального етапу ефективними будуть завдання на продукування та перевірку текстово-продуктивних умінь англійського аргументативного письма.

Важливу роль під час е-навчання англійського аргументативного письма відіграє оцінювання навчальної діяльності студента. Відповідно до проведеного дослідження рекомендуємо викладачам застосовувати компетентнісний підхід до оцінювання навчальних досягнень студентів, а саме застосовувати формуюче та підсумкове оцінювання. Формуюче оцінювання слід використовувати під час усього процесу навчання задля того, щоб студенти розуміли свої сильні та слабкі сторони [6]. Важливо, щоб оцінювання було постійним і конкретним, у формі коментарів, без виставлення балів, достатньо детальними, щоб студент міг усвідомити свої сильні та слабкі сторони, оцінити свою роботу, знайти і застосувати необхідні стандарти

змісту, формату, стилю. Ефективним методом може бути «сократівська бесіда» [3]. На відміну від формуючого оцінювання, підсумкове оцінювання слід застосовувати для перевірки рівня сформованості відповідних вмінь та навичок в кінці кожного етапу. Зауважимо, що оцінювання, згідно з компетентнісним підходом, повинно бути автентичним, тобто враховувати завдання, контекст і критерії оцінювання [5, с. 418]. Отримати позитивну оцінку студент зможе лише за умови успішного виконання підсумкового автентичного завдання. Оцінювання підсумкового завдання слід здійснювати відповідно до визначених нами критеріїв:

- змістовність висловлювання;
- аргументованість і структурованість висловлювання;
- лексичний діапазон і технічне оформлення;
- граматична коректність;
- адекватна стилістична забарвленість (регістр і формат висловлювання).

Під час е-навчання англійського аргументативного письма важливо визначити оптимальні часові терміни виконання поставлених завдань. Відповідно до авторської моделі рекомендований термін проходження дистанційного курсу – 6 тижнів (60 позааудиторних годин) з орієнтовним навантаженням 1–1,5 академічні години щодня. Час, рекомендований для проходження кожного модуля, – 12 академічних годин. Оскільки модель е-навчання англійського аргументативного письма має циклічний характер, кількість модулів може варіюватися відповідно до кількості визначених жанрів англійського аргументативного письма.

**Висновки.** Підсумовуючи, зазначимо, що ефективна організація е-навчання англійського аргументативного письма майбутніх правознавців

безпосередньо залежить від врахування методичних рекомендацій, спрямованих на запобігання потенційних труднощів під час планування, підготовки та здійснення навчальної діяльності. Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо в розробці онтологічного підручника для е-навчання англійського аргументативного письма майбутніх правознавців.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Биков В.Ю., Кухаренко В.М., Сиротенко Н.Г., Рибалко О.В., Богачков Ю.М. Технологія створення дистанційного курсу : навчальний посібник / за ред. В.Ю. Бикова, В.М. Кухаренка. Київ : Міленіум, 2008. 324 с.
2. Дистанційне навчання: психологічні засади : монографія / М.Л. Смульсон, Ю.І. Машбиць, М.І. Жалдак та ін. ; за ред. М.Л. Смульсон. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. 240 с.
3. Заярна І.С. Особливості застосування методу Сократа до навчання англійського аргументованого писемного мовлення студентів юридичного профілю. *Ars linguodidacticae (Мистецтво лінгводидактики)*. 2017. № 1. С. 48–53.
4. Заярна І.С. Принципи е-навчання англійського аргументативного письма майбутніх правознавців. *Подолання мовних та комунікативних бар'єрів: освіта, наука, культура* : збірник наукових праць / за ред. О.В. Ковтун, С.М. Ягодзінського. Київ : НАУ, 2019. С. 231–235.
5. Auerbach E.R. Competency-based ESL: One step forward or two steps back? 1986. *TESOL Quarterly*. Vol. 20 (3). P. 411–430.
6. Bennett, Randy Elliot. Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 2011. 18. 1. P. 5–25. URL: <http://dx.doi.org/10.1080/0969594X.2010.513678>.
7. MOODLE. URL: <https://moodle.org/?lang=ru>.

АНСАМБЛЬ «ЧЕРВОНА РУТА» В СИСТЕМІ  
УКРАЇНСЬКОЇ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИTHE “CHERVONA RUTA” ENSEMBLE  
IN THE SYSTEM OF UKRAINIAN MUSICAL CULTURE

Вивчення процесів становлення й розвитку діяльності ансамблів дозволяє виявити традиції української естради, що є передумовою становлення і розвитку музичного мистецтва в Україні. Незважаючи на існуючий доробок у вивченні ансамблевого виконавства, недостатньо дослідженими залишаються питання впливу ансамблевої творчості на українську художню музикальну культуру, що актуалізує необхідність комплексного аналізу специфіки естрадного вокально-ансамблевого виконавства, насамперед колективу «Червона Рута» як творчого феномену естрадного ансамблю. Творчий шлях ансамблю «Червона рута» розпочався новий етап формування естрадного пісенного репертуару, який відрізняється від попередніх суттєвими змінами у жанровій насиченості, функціональними особливостями й новими виконавськими засобами. Масовізація української естрадної пісні сприяла розвитку телебачення, удосконалення звукозаписуючої та звуковідтворюючої техніки, поява електромузичних інструментів. Усе зазначене сприяло виникненню численних самодіяльних вокально-інструментальних ансамблів – прикметної ознаки нової доби в розвитку популярного музичного мистецтва. Поява ВІА привнесла нові способи художнього виразу на естраду – нові темброві фарби, використання електромузичних інструментів з їхньою специфікою, застосування різних електронних систем, дивне звучання голосів у граничній напрузі. Підйом і розквіт ВІА збігся з періодом інтенсивних науково-технічних відкриттів – радіотехніки, електроніки, звукозапису. Учасників вокально-інструментальних ансамблів можна назвати музикантами-виконавцями нового типу, вони одночасно є і співаками, і музикантами, і акторами, і авторами. Нові вітчизняні ВІА сполучили в собі риси біг-біту і збагатили їх національними елементами, у їх програмах існує тенденція до синтезу з театром, хореографією. З колишньої постійної публіки естради виділився новий молодіжний глядач, зросли регулюючі функції засобів масової комунікації.

Ансамблеве мистецтво в різних жанрово-стилістичних формах завжди грало істотну роль в соціальному житті і користувалося найширшою популярністю серед композиторів, виконавців і слухачів в усі історичні епохи і загалом залишається популярним і нині.

**Ключові слова:** музична культура, мистецтво, ансамблеве виконавство, авторська пісня, «Червона рута».

Vocal and variety performance is a dynamic phenomenon. Despite the relatively small historical path of development, it has emerged in the world of musical creativity as a unique artistic phenomenon, distinguished by stylistics, aesthetics, and poetics. Studying the processes of formation and development of ensembles activity reveals the traditions of the Ukrainian variety stage, which is a prerequisite for the formation and development of musical art in Ukraine. Despite the existing achievements in the study of ensemble performance, the question of the influence of ensemble creativity on the Ukrainian artistic musical culture, which actualizes the need for a comprehensive analysis of the specifics of variety vocal and ensemble performance, first of all, the band “Chervona Ruta” as a creative ensemble of the creative ensemble, remains insufficiently researched. The creative path of the “Chervona Ruta” ensemble has begun a new stage in the formation of variety song repertoire, which differs from the previous significant changes in genre saturation, functional features and new performing means. The massification of the Ukrainian pop song contributed to the development of television, the improvement of sound recording and reproducing equipment, the emergence of electromusical instruments. All of the above contributed to the emergence of numerous amateur vocal and instrumental ensembles – a notable sign of a new era in the development of popular music. The advent of VIA has brought new ways of artistic expression to the stage – new timbre paints, the use of electromusical instruments with their specificity, the use of various electronic systems, the strange sound of voices in the limit voltage. The rise and flowering of VIA coincided with a period of intense scientific and technical discoveries – radio engineering, electronics, and sound recording. The members of vocal-instrumental ensembles can be called musicians-performers of a new type, they are also singers, musicians, actors, and authors. New domestic VIA combines the features of big-bit and enriched them with national elements, in their programs there is a tendency for synthesis with theater, choreography. A new youth spectator stood out from the former regular audience of the stage, and the regulatory functions of the mass media increased. Ensemble art in different genre-stylistic forms always played a significant role in social life and enjoyed the widest popular with composers, performers and listeners in all things historical epoch and in general remains popular today.

**Key words:** musical culture, art, ensemble performance, author's song, “Red Rute”.

УДК 784.66+398.86

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-19-3-19>

Ільсько О.О.,

викладач факультету музичного мистецтва

Київського національного університету культури і мистецтв

### Постановка проблеми в загальному вигляді.

На рубежі 1960–1970-х, коли хрущовська відлига вже закінчилася, а брежнєвський застій ще не почався, в радянському мистецтві і в естрадній музиці в тому числі відбувалися глобальні трансформації. Головними порушниками офіційного спокою в культурі стали пластинки і магнітні стрічки

світових поп- і рок-хітів минулих років, що проникли в СРСР нелегально. Радянська музика стала «підживлюватися» не тільки класикою і народною музикою, а й західними мелодіями і ритмами. Якщо українські композитори 1950–60-х років, такі як Платон Майборода, Олександр Білаш, Ігор Шамо, Степан Сабашадаш зростали на культурі романсу,

народної і радянської масової пісні і частково джазу, то нове покоління маестро кінця 1960-х – початку 1970-х вже знали Beatles і Rolling Stones. Івасюк, Ігор Поклад, Микола Мозговий, Карпати, Смерічка та Кобза фізично не могли музикувати, як попереднє покоління. Не дарма всі пісні Івасюка створені в розмірі 4/4 – найпоширенішому в поп-музиці. Більшість нових композиторів були затятими шанувальниками музичного фольклору, благо до національної української спадщини влада ставилася поки ще прихильно. У 1960-х роках виходили численні перевидання вітчизняної класики, твори раніше замовчуваних авторів 1920-х і 1930-х років, переклади світової літератури на українську. Показовим в даному контексті є мистецький досвід ансамблю «Червона рута».

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Стан вивчення становлення та розвитку української естради, зокрема творчості ансамблю «Червона рута», й узагальнення теоретико-методологічних аспектів цієї проблеми не можна назвати задовільним. Хоча варто звернути увагу на низку цікавих досліджень. Характеристиці окремих етапів становлення української естради присвячено наукові праці М. Боровик [1], Л. Дутківського [2], Г.Заславець [3], П. Картавого [4], та ін.; особливості функціонування естрадної пісні розкривають мистецтвознавці А. Матвійчук [5], Н. Попович [6], О. Ямборко [7] та ін. Потреба в поглибленому культурологічному аналізі мистецтва ансамблю «Червона рута», виробленні принципів нового бачення, цілісному, системному вивченні тенденцій розвитку ансамблю «Червона рута» в контексті української естрадної пісні та її ролі у розвитку музичної культури України свідчить про необхідність більш детального розгляду проблеми саме в культурологічному плані. Зазначене робить актуальним і науково виправданим обрання теми даного дослідження.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Потреба в поглибленому культурологічному аналізі мистецтва ансамблю «Червона рута», виробленні принципів нового бачення, цілісному, системному вивченні тенденцій розвитку ансамблю «Червона рута» в контексті української естрадної пісні та її ролі у розвитку музичної культури України свідчить про необхідність більш детального розгляду проблеми саме в культурологічному плані. Зазначене робить актуальним і науково виправданим обрання теми даного дослідження.

**Мета статті** – з'ясувати мистецьку роль ансамблю «Червона рута» в контексті української музичної культури.

**Виклад основного матеріалу.** Дебютом ансамблю став виступ у Зоряному містечку у радянських космонавтів. Саме там Софія Ротару і ансамбль вперше заявили про себе як про непе-

ресічних представників цілого напрямку українського естрадного мистецтва, характерною рисою якого є поєднання в репертуарі і стилі виконання елементів народної музики з сучасними ритмами. Колектив користувався великою популярністю в колишньому СРСР і за кордоном. Успішно проходили його гастролі за участю Софії Ротару в Болгарії, Чехословаччині, Угорщині, Польщі, НДР, Фінляндії, Західному Берліні. Польський театральний оглядач Анджей Вовчківський писав: «Ротару була б знахідкою для естради будь-якої країни. Чарівність і талант Софії не викликає сумніву. З сильним, широкого діапазону, голосом вона підкорює своєю щирістю, лірикою, драматизмом. Хотілося, щоб Софія подарувала нам ще одну пісню. Або знову виконала на біс «Червону руту» Івасюка, запальну «Івана», «Ліменсіту» Бакка».

У репертуарі ансамблю були пісні різних композиторів і авторів, в т. ч. «Давай потанцюємо» угорського композитора Габора Прешшера та І. Ковача. У «Червоній руті» працювали Анатолій Євдокименко Олександр Леоненко, Валерій Ляхов, Костянтин Карлов, Володимир Линьков, Ілля міски, Валентин Мотов, Георгіна Ляхова, Микола Лепський і інші музиканти. Деякий час музичними керівниками ансамблю були відомі українські композитори Юрій Шаріфов та Валерій Громцев.

Довгий час «Червона рута» залишалася в тіні Народної артистки України, хоча іноді і відправлялася на гастролі самостійно. Саме з «Червоної руті» починали свій творчий шлях такі відомі виконавці, як Аркадій Хоралов і заслужена артистка Молдови Анастасія Лазарюк. З 1976 року в ансамблі деякий час працював Валерій Дайнеко (пізніше – ВІА «Пісняри») [3].

За рідкісним винятком колектив самостійно без співачки виїжджав на гастролі. В їх репертуарі звучали: в першому відділенні – фольклорні гуцульські, буковинські, молдавські, українські пісні, у другому – пісні радянських і зарубіжних авторів.

Після виступу у Зоряному містечку пішли концерти Софії Ротару і ВІА «Червона Рута» в Центральному Концертному залі «Росія», Кремлівському Палаці з'їздів, а також в Театрі естради. Проїшов спільний гастрольний тур Софії Ротару і ВІА «Червона Рута» з московським ВІА «Москвичі» у багатьох містах Радянського Союзу. З музичною програмою «Пісні і танці Країни Рад» пройшли гастролі Софії Ротару і ВІА «Червона Рута» у Польщі. Всесоюзна фірма грамзапису «Мелодія» видала першу грамплатівку Софії Ротару і ВІА «Червона Рута» з піснями: «Іонел» / молд.нар. пісня обр. М. Долгана /, «Водограй» / В. Івасюк /, «Обіцянка» / Н. Калоджера / на українській, сербській мовах [5].

У 1975 році колектив працює від Кримської філармонії. Він взяв участь в черговому Всесоюзному телевізійному фестивалі «Пісня Року»,

де в його виконанні прозвучали пісні: «Лебедина вірність» / Е. Мартинов – А. Дементьев /, «Яблуні в цвіту» / Е. Мартинов – І. Резнік /, Софія Ротару також виконала пісню «Смуглянка» / А. Новіков – Я. Шведов / в дуеті зі співаком Мікі Єфремовичем / Югославія /. В цьому ж році музиканти знялися в музичному телефільмі «Пісня буде поміж нас». Молодіжний журнал «Кругозір» звертає свою увагу творчості музикантів з України та записує на грамплатівку-вкладиш пісні: «Балада про дві скрипки» Івасюк – В. Марсюк /, «Птах» / Т. Русев – Д. Дамянов /.

Віккерс Р. описуючи виконання «Червоної Рути», вказує: «По-святковому хвацько починає виступ ансамбль. Веселі хлопці на залитій світлом майданчику – музиканти, які володіють будь-якими інструментами; співаки, які знають всі пісні; танцюристи, готові кинути в танок; жартівники, які не пропускають нагоди посміятися. Але не стародавні парубки гоголівських часів, а наші сучасні диваки-студенти на сьогоднішньому весняному святі. Російські, українські, молдавські мелодії сплітаються в багатобарвний вінок. Дівчина – Георгіна Ляхова – до пари хлопцям співає, танцює, може і просвістити мотив. Всі вони на естраді «створюють атмосферу», не «сприяють успіху», а творять самозабутньо і віртуозно. Міцний ансамбль професіоналів».

А. Євдокименко довелося чимало попрацювати, щоб вивести «Червону руту» на рівень, який визначали тоді такі яскраві ВІА, як «Пісняри», «Орера». Буковинські мелодії оснащувалися гармонією і ритмами сучасної естрадної музики. Гастрольні поїздки в країні та зарубіжні маршрути розширювали глядацьку аудиторію, урізноманітнювали репертуар ансамблю [3].

Пісні колектив зі співачкою записував на Всесоюзній фірмі грампласту «Мелодія» аж до 1987 року, в якому творчі шляхи Софії Ротару і ВІА «Червона Рута» розійшлися, кожен із них пішов своїм шляхом. У різний час у складі ВІА «Червона Рута» працювали музиканти: Анатолій Євдокименко – художній керівник, вокал, Юрій Шаріфов – музичний керівник, Валерій Громцев – музичний керівник, Анатолій Кириак – музичний керівник, Володимир Таперечкін – музичний керівник, фортепіано, клавішні, Юрій Рокшанський – флейта, вокал, В. Петрович – бас-гітара, А. Сальніков – труба, В. Гнатюк – тромбон, Валерій Дайнеко – альт, вокал, Валентин Мотов – скрипка, Володимир Карась – вокал, Марк Кушнір – ударні інструменти, а також Микола Лепський, Костянтин Карлов, Олександр Леоненко та інші. Зазначу, що учасниками колективу були, нині популярні: співак і композитор Аркадій Хоралов і співачка Анастасія Лазарюк [1].

З одинадцяти дисків-гігантів Софії Ротару з «Червоною рудою» було записано тільки чотири.

У 1989 році відбулося концертне турне ВІА «Червона рута» та Народної артистки СРСР

Софії Ротару по містах США. У концерті брали участь: Софія Ротару, композитор Володимир Матецький, Олександр Розенбаум і ВІА «Червона рута». Склад ансамблю; Заслужена артистка України Георгіна Ляхова (скрипка, вокал), Дмитро Земляний (вокал, клавіші, гітара), Ілля Миски (скрипка), Євген Бессараб (бас – гітара), Володимир Ленків (клавішні інструменти), Валерій Ляхов (гітара, вокал), Віктор Андрєєв (ударні інструменти), звукорежисер Олексій Тимофєєв. Художній керівник – Заслужений артист України Анатолій Євдокименко

У серпні 1989 року музиканти залишили Кримську філармонію і перейшли до московського «ТО Галерея». В цей час в ансамбль входить: заслужена артистка України Георгіна Кампо (вокал, скрипка), Володимир Линьков (клавішні), Валерій Ляхов (гітара), Євген Бессараб (бас-гітара), Ілля Міський (скрипка, труба), Дмитро Земляний (вокал, гітара), Віктор Андрєєв (барабани). На власні гроші «Червона рута» на початку 1990 року в студії Полтавського обласного радіо (звукорежисер – заслужений працівник культури Леонід Сорокін) записала альбом, який поєднував традиційний фолк-рок з незвичним для нього джаз і хард-роковим звучанням. Незабаром молдавське телебачення зробило його відео-версію [7].

У 1991 році колектив припинив свою творчість на естраді. У 1996 році на фірмі «Мелодія» вийшов альбом Софії Ротару «Червона Рута» CD в який увійшли пісні раніше заспівані нею в ВІА «Червона Рута».

Виконанню музичного колективу в цілому була притаманна чистота і м'якість вокального строю. Голоси музикантів добре поєднувалися зі звучанням інструментів, гармонічна основа прослуховувалася чітко. Інструментальний супровід майже всіх творів В. Івасюка у виконанні ансамблю «Червона Рута» був скоріше романсовим, ніж пісенним. Окрім створення загального тонального фону для голосу, підкреслення відтінків мелодії, поглиблення емоційного змісту (що характерно для пісні), він нерідко мав самостійне звучання, відтворюючи те, що недоступно вокальній мелодії: картини природи, жанрові штрихи тощо. Наприклад, мерехтіння вогню – «Кленовий вогонь», шум водоспаду («Водограй»), зображення грому й блискавки («Літо пізніх жоржин»), морського прибою («Кораблі, кораблі»), цвітіння літніх нескошених отав («В тебе тільки раннє літо»), імітацію гри на скрипці й цимбалах («Балада про дві скрипки») та ін.

У другій половині шістдесятих років українську естраду, яка тільки почала зароджуватись, сколихнула поява пісні, уже відомого на той час композитора В. Івасюка – «Червона Рута». Її мелодія, в якій органічно поєдналися сучасні ритми з найкращими елементами народного українського співу, приголомшила слухачів своїм неординарним

змістом і лунала повсюдно. Її появі передувала фольклорно-дослідницька робота композитора, зокрема велике захоплення митця українською народною творчістю.

Свою роботу над піснею Івасюк розпочинає у 1967 р., прочитавши працю «Коломийки», видану у 1906 р. українським етнографом, фольклористом В. Гнатюком. Цікавим є той факт, що легенд, в яких йдеться про існування «чарівної квітки» було кілька. В першій розповідається про дівчину-гуцулку, яка долаючи важкі перешкоди, шукає «червону руту», квітку, що дарує щастя, багатство, долає гіркоту розлуки. А в другому, Червона рута – це квітка, що з'явилася у важкі для українців часи й постала загальноукраїнським символом боротьби за свободу нашого народу [2].

Батько композитора у праці «Монолог перед обличчям сина», зазначав: «Для вісімнадцятирічного композитора, закоханого в рідний фольклор, чутливого до всього нового, образ Червоної рути був хвилюючою знахідкою. Ця квітка не давала йому спокою майже три роки. У пошуках деталізації прочитаного у «Коломийках» він багато мандрував селами, особливо гірськими, шукаючи ключ до розуміння таємничого поняття. На Косівщині знайшов новий варіант коломийки про Червону руту, в Путивлі, знайшов ще один аналог пісні» [3].

Про клопітку працю композитора у виборі сюжету твору свідчить наявність унікального документу – чернетки створення пісні, текст якої значною мірою відрізняється від оригіналу. Також варто зазначити й те, що знаменита «Червона рута» початково була баладою, бо саме в цьому жанрі можливо найбільш детально переповісти старовинну грецьку легенду про міфічну квітку, яка в гуцульському варіанті так захопила юного композитора. Зрештою, після трирічних пошуків і вагань, «Червона рута» визріла у формі простої куплетної пісні з чітким лаконізмом, простотою і щирістю народної пісні [4].

13 вересня 1970 р. з Театрального майдану міста Чернівці обласне телебачення транслювало на всю Україну концерт (у рамках програми «Камертон доброго настрою»), де вперше прозвучали «Червона рута» й «Водограй» у виконанні О. Кузнецової та В. Івасюка, акомпанував дуету ансамбль «Карпати» В. Громцева, а у 1971 р. «Червона рута» стає піснею року на Всесоюзному конкурсі «Пісня 71». На заключному концерті в телевізійній студії Останкіно публіку вразило емоційне, виразне, з використанням українських мотивів, як у музиці так і у сценічному вигляді, виконання пісні солістами ансамблю «Смерічка» й її автора – В. Івасюка, В. Зінкевича та Н. Яремчука. Після виступу пісня «Червона рута» отримала визнання та любов серед багатьох слухачів, а її творець став одним із найпопулярніших композиторів Радянського Союзу та за його межами.

Про це свідчать сотні листів, телеграм, вітальних листівок від простих школярів, учителів артистів-початківців з Новосибірська, Омська, Уссурійська, Смоленська, Челябінська із міст та сіл Московської області, Алтайського краю, Узбекистану, Казахстану, Латвії, Тбілісі. До редакцій газет приходило все більше повідомлень на публікацію пісні «Червона рута». Вона стала репертуаром виконання не тільки В. Зінкевича, С. Ротару, Н. Яремчука, а й багатьох українських вокально-інструментальних ансамблів, зокрема «Кобза», «Жива вода», «Опришки», «Ватра», «Краяни», «Світязь».

Успіх «Червоної рути», став широкомасштабним – вона звучала по радіо й телебаченню, сотні листів надходили в усі газети й журнали з проханнями надрукувати її. Листи до автора приходили не лише з України, а й далекого Барнаула, Череповця, Орла й Воронежа, а однойменний фільм, знятий Романом Олексієм переменно транслювався на всіх екранах Радянського Союзу [1; 6].

Така широкомасштабна популярність супроводжувалась дуже цікавим процесом: поступово «Червона рута» перевтілювалась, набувала нових рис, ставала народною. У розмові з журналістом Василем Бабухом композитор зазначав: «Якось на вулиці я почув свою пісню. Її співали солдати. Це було так несподівано, що мимоволі сам рушив за строем. Одверто кажучи, стало трохи сумно. Чому? Мабуть, від того, що пісня уже належала не мені. Знаєте, це почуття важко передати словами. Щоправда, відразу подумав: хіба можна тримати птаха у клітці? Йому потрібен простір. Для польоту».

Ноти пісні «Червона Рута» прозвучали в чехословацьких, румунських, канадських виданнях, виконувати її починають радянські та зарубіжні естрадні колективи, а саме: «Веселі мушкетери», грузинський «Орера», білоруські «Пісняри», польський «NoToCo» та «Скальдови», угорець Янош Коош, болгарин Бісен Кіров, а у 1977 р. показ мод у Лондоні проходить повністю під музику В. Івасюка [3; 2].

Ранні пошуки ансамблю наслідували російські, білоруські колективи такі як «Самоцвetry», «Песняры», «Пламя» й ін. Також творчість ансамблю, його пісенний доробок надали поштовх для започаткування фестивалю молодіжної національної музики «Червона Рута», що водночас є і єдиним україномовним фестивалем.

У 70-их майже всі співаки та колективи включали у свої концертні репертуари пісні В. Івасюка. Досконала форма і мелодійність пісень ансамблю «Червона Рута» несли в собі абсолютно новий модерний дискурс, були синтезом автентичної етнокультури і сучасних ритмів.

Пісні гурту сьогодні виконують колективи «Плач Єремії», «Мертвий півень», «Кому Вниз», «Океан Ельзи», «Кобзи», співачки Ані Лорак, Таїсія Повалій та ін.

Пісню «Червона Рута» в нових сучасних інтерпретаціях виконують молоді артисти на різних талант-шоу. Колектив «Шпилясті кобзарі» виконав пісню у своїй оригінальній інтерпретації на шоу «Україна має талант». Молода співачка Яна Кулик переклала пісню англійською мовою і виконала її на шоу «Голос країни» у 2013 році. У 2016 р. в ефірі «Голосу країни-6» «Червона Рута» звучала у версії Валерії Семенець.

Таким чином, різноманіття пісенного доробку ансамблю «Червона Рута» з фольклорними елементами української пісні, естрадними ритмами, гармонійним звучанням відображає самобутність культури України.

Володимир Івасюк опирається на український народний мелос як у мелодиці, так і в текстах. Зокрема, це виявляється в танцювальній жанровій основі приспіву пісні «Водограй» (сл. В. Івасюка), використанні мелодії з двома опорними тонами квінтового співвідношення в пісні «Ой зацвіла рожа» (слова народні). В пісні «Далина» (сл. Д. Павличка) проступають деякі риси думного епосу – 3-частинна композиція, декламаційні інтонації вокальної мелодії, підпорядкування музичних фраз смислово поетичному членуванню. Яскраво проступають елементи фольклору в інструментальному супроводі; в «Далині» – елементи дорійського ладу та гармонічного мінору, в «Ласкаво просимо» (сл. В. Івасюка) – інтонаційні формули гуцульського ладу, в піснях «Я піду в далекі гори» (сл. В. Івасюка), «Запроси до танцю» (сл. Б. Стельмаха) – імітація гри на народних інструментах.

У поетичних текстах В. Івасюк звертається до світу народної символіки («Червона рута», «Два перстені»), паралельних зіставлень природних та людських явищ, оригінального використання народних епітетів, порівнянь, метафор, зрештою, пише музику на відомий народний текст «Ой зацвіла рожа».

Та найяскравіше – уміння використовувати й синтезувати фольклорні джерела з сучасними ритмами він показав у пісні «Червона рута», написаній у 1970 році.

Валентина Кузик цю пісню охарактеризувала на сторінках своєї праці «Українська радянська лірична пісня»: «З боку композиційної будови (в основному секвенції) можуть бути заперечення щодо професійної майстерності автора, але такого поширення, як здобув цей твір у нашій країні, в той період не мала ніяка інша пісня з чисельної ліричної «продукції» наших майстрів».

На наш погляд, одним із найцікавіших досягнень твору є його композиція, а точніше, принцип побудови мелодичної лінії в приспіві. Якщо згадати «Червону руту» у виконанні Софії Ротару, можна зазначити акцентування у приспіві метричне сильних долей – перших долей такту:

Червону руту  
Не шукай вечорами –  
Ти у мене єдина.  
Тільки ти, повір.

Аналізуючи окремо акцентовані звуки вокальної партії, побачимо оригінальну мелодію – «надбудову», і, якщо б не темп, ми без сумніву вказали б на її танцювальну жанрову основу[2].

Подібний принцип побудови музичного матеріалу за аналогією з теорією метротектонізму Конюса, сенс якої – у виявленні більш і менш важливих тактів, назвемо мелодикотектонічним.

Слід вказати ще принаймні на дві особливості «Червоної рути», які відтак зустрічаємо і в інших творах композитора, й тому можемо оцінити їх як стильову ознаку. Перша стосується побудови вокальної партії: якщо традиційно мелодична лінія у своїх опорних точках будується на гармонічних функціях, то в Івасюка часто зустрічаємо висотні співвідношення. Можливо, саме тому він часто звертається до секвенції. Серед інших творів із зазначеною характеристикою назвемо «Родження дня» (сл. А. Дементьєва), «Пісня буде поміж нас» (сл. В. Івасюка), «Світ без тебе» (сл. В. Бабуха), «Наче зграї птиць» (сл. В. Івасюка).

Друга особливість – це синтез мелодії з поетичним текстом. Композитор віднайшов музичний еквівалент інтонації української мови, який надзвичайно органічно поєднується з естрадними ритмоформулами, що прийшли з джазу – це двоскладове закінчення фрази (наголос на першому складі) при синкопованому ритмі.

Зразки використання цього прийому – в піснях «Ласкаво просимо» (сл. В. Івасюка), «Відлітали журавлі» (сл. В. Миколайчука). Це основний виразальний засіб у заспіві до «Водограю».

Типовими романсами можна вважати й твори, написані Івасюком на вірші М. Ткача «Серед літа», Д. Павличка «Над морем», «Далина», І. Лазаревського «Коли я думаю про тебе», С. Пушика «Я ще не все тобі сказав», Б. Стельмаха «Колиско вітру» та ін.

Часом важко, майже неможливо, точно визначити, до якого жанру – пісні чи романсу – належить той чи інший твір, настільки тісно переплетені в ньому тотожні риси. У музикознавстві такі твори іноді називають піснями-романсами. Багато подібних знаходимо і в Івасюка. Зберігаючи переважно куплетну форму, характерну для пісні, композитор нерідко ускладнює її контрастними образами-епізодами, що призводить до дво- і тричастинності, використовує елементи варіаційного та наскрізного розвитку («Літо пізніх жоржин», «Зимова казка», «В тебе тільки раннє літо» на вірші Р. Братуня, «Пісня буде поміж нас» – на власні вірші) [7].

Романсова основа пісень Володимира Івасюка проявляється і в прийомах розвитку мелодичної лінії і, особливо, у зв'язку мелодії з текстом.



Форми сполучення слова й музики бувають різними. У творах Івасюка вони дуже індивідуальні, неповторні й майже завжди є синтезом різних принципів. При цьому нерідко виникає активний зустрічний ритм (самостійність музичного ритму до поетичного), у кожному випадку художньо виправданий і пов'язаний не стільки із змістом слів і фраз, скільки зі змістом вірша в цілому. Для творчої манери Івасюка характерні декламаційність у поєднанні з розспівом. Досить часто початок твору написано у речитативній манері, де короткі музичні репліки відповідають інтонаціям і цезурам розмовної мови. Поступово монолог набуває схвильованого характеру й мелодія звучить широко й наспівно в аріозному стилі – «Далина» (вірші Д. Павличка), «Пісня про тебе», «В тебе тільки раннє літо», «Літо пізніх жоржин» (Р. Братунь), «Запроси мене у сні» та «Нестримна течія» (Б. Стельмах), «Я – твоє крило» (Р. Кудлик), «Я ще не все тобі сказав» (С. Пушик).

**Висновки.** Глядачів приваблював і вигляд в національно оздоблених концертних костюмах, і незалежна манера триматися під час виступів на сцені. Але головним гарантом успіху «Червоної Руги» завжди були пісні. Мелодії, створені буковинськими композиторами, підживлювалися незамульеними джерелами карпатського фольклору, який

народ створював протягом тисячоліть. Напрочуд енергійна мелодика, така незвична для більшості українських народних і сучасних естрадних пісень, казкова краса віршованих текстів створювали під час концертів таку незвичну для тих років атмосферу свободи виявлення почуттів.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Боровик М. Український радянський камерно-інструментальний ансамбль. Київ: Муз. Україна, 102 с.
2. Дутківський Л. «Івасюк міг стати відомим співаком, бо мав прекрасний голос», «Під час його похорону не було жодного міліціонера»: розмова, згадує друг народний артист України / вела Н. Будна. *Мол. буковинець*. 2009. 26 лют. (№ 22). С. 18.
3. Заславець Г. «Червона Руга»: пісня ходить поміж нас: про В. Івасюка. *Дзеркало тижня*. 2010. № 25. С. 16.
4. Картавий П.В. Сучасна українська авторська пісня. Суми: «Видавництво «МакДен», 2009. 76 с.
5. Матвійчук А. Історична еволюція поетики української пісні (кінець XIX – початок XX ст.): автореф. дис. ... канд. і. наук: 17.00.01 / Київський національний ун-т культури та мистецтв. Київ, 2006. 19 с.
6. Попович Н. Естрадно-музичне мистецтво – виховний вплив та поліфункціональність. *Проблеми гуманізму і освіти*. Вінниця, 2002. Т. 1. С. 241–245.
7. Ямборко О. Пісні на екрані: про В. Івасюка. *Кіно-театр*. 2009. № 3. С. 18–19.

КОМПЛЕКСИ ВИСОКОІНТЕНСИВНИХ ВПРАВ У САМОСТІЙНИХ  
ЗАНЯТТЯХ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУCOMPLEXES OF HIGH-INTENSITY EXERCISES  
FOR STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Стаття присвячена пошуку шляхів розвитку інтересу студентів до занять з фізичної культури, поліпшенню фізичної працездатності і зміни мотивації молоді до цих занять. Один зі стимулів підвищення інтересу до систематичних занять фізичними вправами – застосування нетрадиційних форм занять.

Розглядається також вирішення іншої проблеми, яка іноді виникає. На першому курсі у деякої частки студенток зустрічається гіперактивне ставлення до фізичних навантажень внаслідок залежності від тренувань. По суті це прояв особливого виду булімії, що виявляється в непереможній потребі у тренуваннях як засобу позбутися нібито непотрібних калорій. Завдання викладача курсу фізичного виховання в педагогічному університеті включають запобігання негативних наслідків для здоров'я неправильної харчової поведінки – надмірного обмеження їжі і голодування.

Вирішенню цих обох сторін проблеми фізичного виховання в педагогічному університеті сприяє залучення студенток під час самостійних занять до коротких інтенсивних тренувань.

Спостерігається протиріччя: між високою соціальною значимістю занять фізичною культурою у вузі для зміцнення здоров'я і фізичної працездатності студентів, з одного боку, і неможливістю збереження фізичної форми на належному рівні протягом навчального року, з іншого. Вирішити питання економії часу студентів при збереженні позитивного впливу дозованих фізичних навантажень може допомогти інтервальне тренування в якості додаткового засобу процесу фізичного виховання. Недостатньо високий рівень стану здоров'я і велике навчальне навантаження студентів – два визначальні чинники актуальності впровадження в розпорядок дня студентів педагогічного університету інтенсивних оздоровчих засобів фізичного виховання. Третій чинник – запобігання схильності до аномальних порушень харчової поведінки, зокрема доведення організму до анорексії.

**Ключові слова:** інтерес до фізичних занять, нетрадиційні форми фізичного виховання, інтервальне тренування, булімія, анорексія.

The article is devoted to finding ways to develop students' interest in physical education classes, improving physical performance and changing youth motivation for these classes. One of the incentives for increasing interest in systematic physical exercises is the use of non-traditional forms of physical education.

Also considered is the solution to another problem that sometimes arises. In the first year, some students have a hyperactive attitude to physical activity due to dependence on training. In fact, this is a manifestation of a special type of bulimia, which manifests itself in the irresistible need for training as a means to get rid of supposedly unnecessary calories. The tasks of a teacher in a physical education course at a pedagogical university include the prevention of negative health consequences from malnutrition – excessive food restriction and starvation.

The solution of these two sides of the problem of physical education at the Pedagogical University is facilitated by the involvement of students in short intensive training.

There are contradictions: between the high social significance of physical education classes to enhance the health and physical performance of students – on the one hand; and the inability to maintain physical fitness at the proper level during the school year, on the other. Interval training as an additional means of the process of physical education helps to solve the issue of saving time for students while maintaining the positive impact of dosed physical activity. An insufficiently high level of health status and a large academic workload of students are two determining factors of the relevance of the introduction of intensive recreational means of physical education to the students' schedule. The third factor is the prevention of a tendency to abnormal eating disorders, in particular, bringing the body to anorexia.

**Key words:** interest in physical activities, non-traditional forms of physical education, interval training, bulimia, anorexia

УДК 796-053.7:616

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-19-3-20>

**Ищенко М.В.,**

викладач кафедри фізичного виховання  
Південноукраїнського національного  
педагогічного університету  
імені К.Д. Ушинського

Фізичне виховання студентів педагогічного університету бере участь у великій мірі в рішенні двох завдань вищої освіти – як здоров'яформуюча дисципліна і як частина професійної підготовки, в яку входить і придбання методик оздоровлення як частина подальшої роботи вчителем, вихователем. Також необхідно виховання особистої зацікавленості студентів у фізичній руховій активності [1; 7].

Навчання у вищій школі сьогодні характеризується новими підходами до введення фізичної культури в режим навчальної праці студентів, розроблені комплексні методики фізкультурно-оздоровчої роботи, які враховують інтереси і рівень фізичної підготовленості студентів. [2; 5]

У коло уваги викладачів курсу фізичного виховання входить розвиток інтересу студентів до занять із фізичної культури, поліпшення фізичної працездатності і зміни мотивації молоді до цих занять.

Інтерес до систематичних занять фізичними вправами виховують нетрадиційні форми занять фізичною культурою. На тлі різноманіття засобів оздоровлення і фізичного вдосконалення людини виділяються різні види оздоровчої гімнастики. Вона відрізняється різноманітністю вправ, широким спектром дії на загальне самопочуття і стан м'язових груп студентів. Оздоровчі види гімнастики набули поширення в навчальній практиці, їх

відносяться до нових форм роботи (від аеробіки до статичної гімнастики та ін.) [6].

Негативно позначаються на загальній працездатності студентів (фізичної і розумової) періоди екзаменаційних сесій у вишах, на їх стан здоров'я через значне зниження рухової активності. Більш впевнені в собі, і здатні до мобілізації пам'яті, а також емоційно стійкі студенти з високим рівнем рухової активності [8].

Підвищення фізичної працездатності і функціонального стану організму людини може здійснюватися за рахунок підвищення інтенсивності рухової активності, а також шляхом використання додаткових засобів.

Спостерігаються протиріччя між високою соціальною значимістю занять фізичною культурою у вузі для зміцнення здоров'я і фізичної працездатності студентів, з одного боку, і неможливістю збереження фізичної форми на належному рівні протягом навчального року, з іншого. Економію часу студентів при збереженні позитивного впливу дозованих фізическіз навантажень може допомогти вирішити інтервальна тренування в якості додаткового засобу в процесі фізичного виховання.

Недостатньо високий рівень стану здоров'я і велика навчальне навантаження студентів – два визначальні чинники актуальності впровадження в розпорядок дня студентів педагогічного університету інтенсивних оздоровлюючих засобів фізичного виховання.

**Метою статті** є пошук оптимального компромісу між протилежними проблемами великого навчального навантаження студентів, необхідністю виділити час на самостійні заняття, достатністю фізичних навантажень для підтримки здоров'я і запобіганню небезпеки помилкової харчової поведінки.

Фізична активність – один із найбільш ефективних способів підтримки здоров'я. Біг, пілатес, шейпінг, калланетика, атлетична гімнастика, силові тренування і інші види занять [3; 6] покращують імунітет, знижують ризик розвитку гіпертонії, захворювань серця, цукрового діабету, позитивно впливають на гормональний фон і психічний стан. Однак ці та інші напрямки фізичних навантажень можуть нашкодити здоров'ю, якщо практикуються зверхінтенсивний, часті і тривалі заняття, вони чреваті серйозними проблемами зі здоров'ям, аж до раптової смерті.

У безпечний і дієвий режим занять не впливаються важкі фітнес-тренування і забіги понад однієї години і п'яти разів на тиждень, багато програм схуднення з травмонебезпечними вправами, підготовка і участь в марафонах, тренування більше одного разу на день, багатогодинні, інтенсивні заняття.

Надактивні і часті заняття в спортзалі ведуть до абнормального і хронічного підвищення рівня

гормону стресу (кортизолу) [4], що призводить до ослаблення імунітету і замість позитивного впливу фізичних навантажень викликає схильність до багатьох інфекцій. Виснажуються гармональні можливості організму, виникає постійна втома, проблеми зі сном, концентрацією на заняттях, відчувається емоційна пригніченість. Загострюються проблеми з власною вагою, послаблюються кісткові тканини.

У численних опублікованих в інтернеті матеріалах про оптимальний тренувальний режим, наводяться рекомендації щодо проведення помірних кардіотренувань в тиждень на рівні 2,5 годин (по 30–75 хвилин) і двох занять на зміцнення основних груп м'язів (6 днів і 1 день відпочинку). Рекомендовані періодичні і короткострокові підготовки до спортивних заходів, таким як напівмарафон або пішу подорож по гірській місцевості.

Буває так, що тренування хронічно вимотують і пригнічують емоційно, і тоді навіть такий режим виявляється індивідуально збитковим для здоров'я. У середовищі студенток педуніверситету зустрічається мотивування занять фізичними навантаженнями внаслідок залежності від тренувань і часто буквально організують своє життя навколо декількох обов'язкових годин занять в день, по суті це прояв особливого виду булімії, що виявляється в непереборній потребі в тренуваннях як способі позбутися непотрібних калорій. У світовій практиці ця залежність отримала назву *exercise bulimia* [10]. Студентки з таким відхиленням практично ніколи не пропускають заняття, навіть при хворобі або травмах; в іншому випадку їх емоційний стан виходить з-під контролю. При цьому їх думки часто зафіксовані на власній вазі, з'їденої за день їжі і планах про наступну тренуванні. Вони регулярно і одержимо зважуються і, як правило, вважають, що їх форма далека від задовільної (навіть якщо інші ними щиро захоплюються).

В естонському «Керівництві для шкільного медичного працівника» [11] описані ситуації, в які потрапляють і студентки педагогічного університету. Харчування має постійно розглядатися протягом усього життя. Актуальна рекомендація до визначення завдань фізичного виховання в педуніверситеті: мудрість, придбана під час занять закладає основи здорового мислення.

Положення в Україні мало відрізняється від проблем в Естонії – в педагогічний університет часто вступають випускники шкіл, у яких проблеми з вагою. А при ближчому ознайомленні – проблеми з харчовою поведінкою. Також виникають проблеми з мотивацією занять зі значними фізичними навантаженнями. У психології та психоневрології ці питання відносять до розладів харчової поведінки.

У розвитку харчова поведінка і пов'язаний із нею прояв фізичної гіперактивності призводить до психічної патології, що часто обумовлено сер-

йозним ступенем перетренованості і вимагає допомоги фахівця. Завдання викладача курсу фізичного виховання в педагогічному університеті включають запобігання негативних наслідків для здоров'я регулярної і понад інтенсивної фізичної активності та неправильної харчової поведінки.

У статті К.А. Deters Hayes [11] розглянуті розлади харчової поведінки, деякі категорії з яких актуальні для студенток першого курсу педуніверситету.

Автор описує ситуацію, аналогічну якій доводилося спостерігати у декількох студенток. Спостерігалися фізіологічні порушення, припинення місячних, значна втрата маси тіла. Такі ознаки характеризують анорексію, яка у студенток виявлялася в мінімальних порушеннях функціонування організму.

У середовищі студенток ми не спостерігали причини схильності до анорексії, які відзначалися в США: пацієнти (в США) часто відчувають надмірне почуття страху. Вони бояться, що їх покинуть, що від них відречуться, про них забудуть, їх кинуть і не будуть любити. Студентки, яких ми спостерігали і які проявляли ознаки анорексії, частіше мали спотворені уявлення про красу: підпадали під дію теле- та інтернет-реклами про стрункість і системи схуднення.

У нашій ситуації вищого навчального закладу вибудовувалася зв'язок повної довіри до викладача і інтеріоризації з ним.

Ми застосовували тест ЕАТ-26 для діагностики анорексії [9]. У наших умовах тест виразно дозволяє діагностувати загрозу анорексії. Разом з тим, на основі його результатів можна вибудувати методику усунення причини анорексії.

Оздоровча програма фізичного виховання в умовах педагогічного університету в числі завдань містить напрям розвитку професійної педагогічної орієнтації [5]. Цей напрям у числі інших передбачає створення оптимальних умов організації рухової активності студентів. У цій орієнтації рухова активність спрямована на підтримку здорового стану за мінімальних витрат часу на спеціальні самостійні заняття. Такій умові відповідають інтенсивні короточасні тренування.

У практиці академічних занять, у рекомендаціях до самостійних фізичних вправ доцільне застосування інтервального спринту – виду інтервального тренування, за якого максимально активізується креатинфосфатне джерело енергозабезпечення. Цим умовам відповідає виконання вправ довжиною до 15–20 секунд з граничною інтенсивністю через малі інтервали відпочинку, як правило, не більше 20–40 с. При зміні тривалості інтервалів відпочинку і кількості виконуваних вправ тренування може різною мірою впливати на відповідні механізми енергозабезпечення. Але в будь-якому разі інтервальне тренування призводить до поси-

лення анаеробних процесів в працюючих м'язах, а також стимулює аеробний обмін під час пауз відпочинку. Кожне нове повторення навантаження посилює цей ефект.

Існують короткі інтенсивні тренування, які добре вкладаються в оздоровчі програми. До них відноситься методика інтервального тренування, відома як «Табата». Авторство цієї методики (доктора Ідзумі Табата і групі дослідників з Національного інституту фітнесу та спорту в Токіо, Японія [12]) відносять до 90-х рр. минулого століття. Було доведено перевагу коротких високоінтенсивних інтервальних тренувань. Висновок з дослідження було зроблено, що лише 4 хвилини тренування по протоколу Табата можуть зробити більше для підвищення аеробних і анаеробних потужностей, ніж годинне тренування на витривалість.

У вихідному варіанті, який апробований у багатьох умовах, тренування виконується за принципом 20 секунд робота, 10 секунд відпочинку. Умова ефективності тренування: вправи потрібно виконувати 20 секунд на максимумі своїх можливостей, щоб тренування стала анаеробної, мета при виконанні найбільшу кількість повторень за менший час.

Рекомендований загальний час занять – 3–5 хвилин. Найкращі результати тренування досягаються при дотриманні чергування контрастних станів – високої інтенсивності навантаження і повного розслаблення.

Такий режим самостійних занять доцільний для студентів, він усуває більшою часткою проблему гіподинамії, що особливо актуально під час екзаменаційного, сесійного навантаження.

Наші спостереження показали, що введення в систему самостійних занять коротких тренувань високої інтенсивності допомагають також усунути розвиток схильності до анорексії.

**Висновки.** У системі фізичної підготовки в умовах педагогічного університету внаслідок складних обставин сучасного життя необхідні ефективні і концентровані в часі засоби боротьби з малою м'язовою активністю. Короткі тренування високої інтенсивності дозволяють ефективно, значною мірою знизити наслідки гіподинамії студентів. І також сприяють зниженню і, часто, дозволяють прибрати повністю небезпеку виникнення анорексії.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Андрищенко Л.Б. Спортивно-ориєнтована технологія обучения студентів по предмету «Физическая культура». *Теория и практика физической культуры*. 2002. № 2. С. 47–54.
2. Бабешко О. Оновлення змісту фізичного виховання у вищих навчальних закладах. *Вища школа*. 2001. № 5. С. 46–51.
3. Делавье Ф. Анатомия силовых упражнений для мужчин и женщин. Минск : Харвест, 2009. 160 с.

4. Дубровский В.И. Спортивная медицина. Москва : Гуманиит. издат. центр ВЛАДОС, 1998. 480 с.

5. Ищенко М.В. Проблема формирования устойчивости мотивации здорового образа жизни у будущих учителей. URL: [http://www.rusnauka.com/13\\_EISN\\_2009/Sport/45570.doc.htm](http://www.rusnauka.com/13_EISN_2009/Sport/45570.doc.htm).

6. Іщенко М.В. Методики оздоровлення у фізичному вихованні студенток : навчальний посібник. Одеса : ПНПУ ім. К.Д.Ушинського, 2015. 154 с.

7. Лубышева Л.И. Современный ценностный потенциал физической культуры и спорта и пути его освоения обществом и личностью. *Теория и практика физической культуры*. 1997. № 6. С. 10–15.

8. Марчук С.А. Экзаменационный стресс как один из факторов развития близорукости у студенческой молодежи. *Теория и практика физической культуры*. 2006. № 5. С. 52–55.

9. Михайлова Н. EAT-26: тест отношения к приему пищи (диагностика анорексии и булимии). URL: <https://www.nmikhaylova.ru/skrining-test-rasstroystv-pishhevogo-povedeniya-anoreksiya-bulimiya-eat-26/>

10. Deters Hayes K.A., SUNY Upstate Medical University, NY, USA. Расстройства пищевого поведения: психодинамическая концептуализация заболевания. / *Нейро NEWS: психонерология та нейропсихіатрія*. 2011. № 7 (34).

11. Eesti Tervisedenduse Ühing Eesti Haigekassa EestiÕdede Liit Õpilase Kehakaal, Selle Psühholoogilised Aspektid Ning Toitumis- Ja Liikumisnõustamine Juhend kooli tervishoiutöötajale. 2008. URL: [https://www.ena.ee>images>KUTSE\\_ARENG](https://www.ena.ee/images>KUTSE_ARENG)

12. Tabata I., Nishimura K., Kouzaki и др. Эффекты прерывистой тренировки – расслабления и высокой интенсивности. *Medicine and Science in Sports & Exercise*. 1996, October. P. 327–1330.

## ІНТЕРАКТИВНІ ТА КРЕАТИВНІ МЕТОДИ ВИКЛАДАННЯ ОСНОВ МЕДИЧНОЇ ГЕНЕТИКИ СТУДЕНТАМ МЕДИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

### INTERACTIVE AND CREATIVE METHODS OF TEACHING THE BASICS OF MEDICAL GENETICS FOR MEDICAL SPECIALTIES STUDENTS

Креативне навчання – це процес постійної співпраці викладача і студента. Оскільки навчальний процес зливається з реальним життям та вирішенням конкретних завдань, то студенти-медики стають більш зацікавленими в справі, якою вони займаються разом із викладачем. Розвиток у студентів ініціативності як головного фактора креативного навчання та розвиток креативного мислення забезпечується розвитком у студентів здібностей до самостійного формулювання власних думок, ведення конструктивного діалогу.

Вивчення літературних джерел з даної проблеми дало змогу виокремити основні тези щодо можливостей та застережень використання таких методів при засвоєнні матеріалу студентами-медиками.

Викладачу потрібно постійно навчатися та осучаснювати рівень своїх теоретичних та практичних знань, адже передати навички креативності можна лише через особистий приклад педагога. Йому необхідно оновлювати робочий навчальний план та програму новими підходами, новою інформацією, досягненнями передових вчених, практиків як клінік в Україні, так і світових досягнень. Доповнення розроблених занять різними конкретними кейс-методами, запрошеннями провідних українських та закордонних гостьових лекторів даватиме поштовх до професійного розвитку не лише викладачу, але й студентам на шляху до отримання необхідних компетенцій в результаті вивчення курсу.

Педагогу необхідно проводити заняття в режимі діалогу, а не монологу. Потрібно бути уважним та прислухатися до студентів, що дасть змогу отримувати постійний зворотний зв'язок. Акцентування уваги на тих питаннях чи коментарях, що висловлюють студенти, сприяє розширенню та поглибленню рівня їх знань, ініціює інтерес та мотивацію до детальнішого вивчення навчального матеріалу. Це, одного боку, покращує комунікацію між викладачем та студентами, а з іншого – підсилює власний авторитет викладача серед студентської аудиторії.

Викладачу вкрай важливо брати участь у вітчизняних та закордонних конференціях і тренінгах, обмінюватися досвідом, проходити стажування на базі університетів та клінік України й світу. Це дає змогу не лише отримувати нові знання та вміння, але й передавати власні знання іншим науковцям та допомагати майбутнім лікарям із визначенням своєї спеціалізації завдяки відслідковуванню тенденцій на ринку праці.

Викладач, озброєний інноваційними знаннями, стає конкурентним та затребуваним лектором, а його креативність надає нові можливості для теперішнього студента.

**Ключові слова:** інтерактивні методи, креативні методи, навчання, студенти-медики, освітній процес, кейс-метод.

*Creative learning is a process of constant collaboration between the teacher and the student. As the learning process merges with real life and the solution of specific tasks, medical students become more interested in the work they are doing together with the teacher. Students' development of initiative, as the main factor of creative learning, and development of creative thinking is ensured by the development of students' ability to formulate their own opinions independently, to conduct constructive dialogue.*

*Studying literary sources on this subject made it possible to distinguish the following basic theses about the possibilities and reservations of using such methods when mastering the material by medical students.*

*The teacher should constantly study and update the level of their theoretical and practical knowledge. After all, it can be passable on creativity skills only through the personal example of a teacher. He needs to update the work curriculum with new approaches, new information, the achievements of leading scientists, practitioners, both clinics in Ukraine and world-wide achievements. Complementing the developed lessons with different specific case methods, invitations from leading Ukrainian and foreign guest lecturers, will give impetus to professional development not only for the teacher, but also for students on the way to obtain the necessary competences as a result of studying the course.*

*The teacher should be engaged in dialogue, not monologue. You need to be attentive and listen to the students so that they can receive ongoing feedback. Focusing on the questions or comments expressed by students promotes the broadening and deepening of their knowledge, initiates interest and motivation to study the material in more detail. This, on the one hand, brings closer communication between the teacher and students, and on the other, enhances the teacher's own authority among the student audience.*

*It is extremely important for the teacher to participate in national and border conferences and trainings, to exchange experience, to undergo internships at universities and clinics of Ukraine and the world. This allows not only to acquire new knowledge and skills, but also to transfer their own knowledge to other scientists, and to help future physicians to determine their specialization in the future, by following trends in the labour market.*

*A teacher armed with innovative knowledge becomes a competitive and in-demand lecturer, and his creativity provides new opportunities for the current student.*

**Key words:** interactive methods, creative methods, teaching, medical students, educational process, case method.

УДК 371.3: 575

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-19-3-21>

**Кіцера Н.І.,**

докт. мед. наук,  
професор кафедри медичної біології та медичної генетики  
Івано-Франківського національного медичного університету,  
старший науковий співробітник  
ДУ «Інститут спадкової патології  
Національної академії медичних наук  
України»

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Навчальний процес в університеті організовується таким чином, що викладач здійснює постійний

супровід студентів, дає рекомендації, спонукає їх до творчої діяльності, до формування понять проблем, гіпотез, пошуку шляхів їх вирішення і

власним прикладом демонструє певний спосіб дій (обстеження та лікування пацієнта) в процесі навчання. Креативне навчання – це процес постійної співпраці викладача і студента. Оскільки навчальний процес зливається з реальним життям та вирішенням конкретних завдань, то студенти-медики стають більш зацікавленими в справі, якою вони займаються разом із викладачем. Розвиток у студентів ініціативності як головного фактора креативного навчання та розвиток креативного мислення забезпечується проявом у студентів здібностей до самостійного формулювання власних думок, ведення конструктивного діалогу.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** На використання різних навчальних технологій в медичній освіті впливають особливості самої медичної спеціальності, в якій, безумовно, яскраво виражені як теоретичний, так і практичний складник. Питання застосування креативних методів навчання при викладанні медичних дисциплін у закладах освіти висвітлене в працях вітчизняних вчених та науковців. Зокрема, це структура методів «case study» та «питання – відповідь» на практичних заняттях у вищій школі [1]; оцінювання застосування інтерактивного методу навчання як мотивування студентів-медиків до навчання [2]; порівняльна характеристика використання традиційної та смарт-освіти в освітньому процесі [3, с. 187–189]; доцільність застосування інтерактивних методів під час вивчення студентами-медиками латинської мови [4]; роль та значення таких методів для підвищення своєї кваліфікації викладачами медичних дисциплін [5]; педагогічні умови формування основ професіоналізму майбутніх медичних працівників [6]; етапи проведення заняття за методом мозкового штурму під час викладання студентам-медикам [7, с. 23–26].

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Питання теорії та практики використання сучасних креативних та інтерактивних методів навчання на сьогодні досить активно вивчалися і досліджувалися, проте праці вчених здебільшого присвячені питанням загальної характеристики таких методів, основних переваг, недоліків та особливостей тощо. Однак застосування кожного методу з великого їх різноманіття передбачає індивідуальний підхід до викладання з врахуванням традицій навчального закладу, медичних спеціальностей студентів, назви навчальної дисципліни, виду заняття, харизми викладача-педагога. Попри велику кількість наукових досліджень в цій сфері, малодослідженими залишились питання ефективного викладання дисципліни «Основи медичної генетики», коли є необхідним впровадження і передача особливих та специфічних знань від викладача до кожного студента в освітньому процесі.

**Мета статті.** Метою даної статті є систематизація теоретичних та практичних здобутків при

викладанні дисципліни «Основи медичної генетики» на лекційних та практичних заняттях студентам медичних спеціальностей Івано-Франківського національного медичного університету.

**Виклад основного матеріалу.** Вивчення студентами дисципліни «Основи медичної генетики» в Івано-Франківському національному медичному університеті здійснюється на засадах поєднання креативних, інтерактивних та традиційних методів навчання.

Відомо, що інтерактивні методи навчання дають змогу досягнути та виконати такі завдання: підпорядкувати процес навчання керівному впливу педагога; забезпечити активну участь у навчальній роботі непідготованих і підготованих студентів-медиків; установити постійний контроль над процесом вивчення та освоєння навчального матеріалу. Такі методи навчання можуть використовуватися при вивченні різних тем дисципліни «Основи медичної генетики»:

- опанування знань у сфері медичної генетики, яке відбувається у вигляді навчальної дискусії чи проблемної лекції;

- закріплення знань та вмінь студентів шляхом проведення контролю на заняттях з використанням тестових завдань, методу «мозкова атака» тощо;

- формування у майбутніх медиків необхідних компетенцій та професійних навичок через застосування імітаційних та ігрових методів, модельованого навчання.

Інтерактивні методи навчання дозволяють вчитися взаємодіяти між собою. Ці методи найбільше відповідають особистісно орієнтованому підходу, оскільки вони припускають співнавчання, в якому викладач та студент є суб'єктами освітньо-навчального процесу. У такому разі педагог частіше виступає лише в ролі організатора процесу навчання, лідера групи. Інтерактивне навчання засноване на прямій взаємодії студентів-медиків зі своїм досвідом і досвідом своїх родичів, знайомих, друзів, пацієнтів, тому що багато інтерактивних вправ звертається до досвіду самого студента. Нові знання та уміння формуються на основі цього. Такий підхід спонукає викладача медичних дисциплін до постійного навчання не тільки у сфері медичної генетики, але й сучасного новітнього педагогічного інструментарію для його ефективного використання на заняттях. Це сприяє особистому розвитку викладача-педагога, його здібностей та орієнтує на пошук особливих та унікальних якостей майбутніх лікарів, які творчо та креативно мислять, генерують ідеї.

На практичних заняттях з курсу «Основи медичної генетики» активно використовується метод ділової гри як однієї із найпоширеніших форм інтерактивних методів навчання. Основна мета цього методу передбачає:

– занурення студентів-медиків в атмосферу інтелектуальної розумової діяльності, гранично близької до професійної практичної роботи майбутнього лікаря щодо розпізнавання симптомів та синдромів хвороб, діагностики та лікування хворих;

– розвиток відповідальності у студентів за правильність встановлення змінної динамічної клініко-діагностичної картини залежно від правильних та неправильних їх висловлювань та рішень;

– вміння здійснювати диференціальну діагностику хвороб найкоротшим шляхом, призначати оптимальну тактику лікування необхідними методами з мінімальною витратою часу;

– формування морально-психологічного клімату спілкування між лікарем та пацієнтом, лікарем та родичами хворого, колегами;

– вміння надавати консультативну допомогу.

Наочність представлення інтерактивних та креативних методів в сучасному світі набуває широкого застосування. Зокрема, на лекційних та практичних заняттях під час проведення наукових гуртків з дисципліни «Основи медичної генетики» використовується ілюстрування та демонстрування. У стінах університету збирається науковий гурток, на якому читаються цікаві лекції, проводяться лекції-дискусії, презентації новітніх досягнень у галузі медицини тощо. Також майбутні лікарі виступають з цікавими доповідями, які вони представляють за допомогою смарт-технологій, презентаційних матеріалів, віртуального пацієнта. За результатами таких цікавих, інноваційних зустрічей студентами під керівництвом професорсько-викладацького складу готуються матеріали у вигляді брошур, плакатів, ілюстративних матеріалів тощо. Все це дає в синергії змогу сформувати дуже якісні комплексні знання у сфері медичної генетики майбутнім фахівцям. Теми, які висвітлюються на цих зустрічах, мають жваве активне обговорення, адже всі з присутніх беруть активну в ньому участь.

Використання ілюстративного матеріалу дозволяє покращити сприйняття нового матеріалу та його вивчення, систематизувати конкретні знання, уявлення, поняття та класифікації. Таке інтерактивне та креативне викладання й навчання дає змогу виокремити значущі аспекти, що супроводжуються вербальним поясненням викладача.

Застосування case method (кейс-метода) займає чільне місце в процесі опанування тем з дисципліни основ медичної генетики. Його значення визначається у дослідженні та вивченні студентами конкретної реальної клінічної ситуації, опис якої одночасно відображає не тільки практичну проблему, але актуалізує ті знання, які необхідно опанувати та засвоїти для осмислення конкретного завдання. Варто зазначити, що при цьому сама проблема не має однозначних рішень. Особливістю цього методу є сприяння

аналізу спільними зусиллями студентів-медиків на практичному занятті ситуації, яка виникає у конкретному клінічному випадку, а також виробленню практичного вирішення щодо діагностики, плану обстеження, лікування та профілактики конкретної хвороби або синдрому у пацієнта. Кейс-метод дозволяє:

– розробляти послідовність ведення пробанда у клініці;

– розробляти план обстеження, діагностування, лікування, реабілітаційних та профілактичних заходів;

– ухвалювати найкращі рішення в умовах невизначеності;

– оволодівати вміннями та навичками щодо дослідження конкретних випадків та ситуацій;

– застосовувати та синтезувати отримані теоретичні та практичні знання, у тому числі при вивченні інших медичних та немедичних дисциплін, для вирішення практичних завдань;

– враховувати думки інших фахівців під час розгляду конкретного випадку, ситуації, проблеми у разі ухвалення остаточного рішення.

Використання технік та прийомів інтерактивного та креативного навчання дозволяє змістити акценти та ролі викладача і студента, коли перший делегує в певній мірі повноваження з мінімізацією свого значення, а останній бере їх на себе. У такому разі викладач повинен майстерно вести дискусію, уважно, ввічливо та тактовно направляти та модерувати її, за потреби надавати додаткові питання, кидати виклик групі студентів та вести майбутніх фахівців до логічної завершальної фази ухвалення рішення. У цьому і проявляється архіважлива діяльність мудрого педагога. У таких дискусіях викладач не повинен висловлювати свої рішення, певним способом оцінювати чи критикувати правильність висловлювань чи дій студентів. Отже, втручання педагога в цьому процесі максимально обмежене, зведене лише до модерування процесу.

Водночас самостійна підготовка студентів з медичної генетики з теми «Методи медичної генетики», яка включає вивчення клініко-генеалогічного методу, передбачає, що кожному необхідно здійснити пошук інформації з різних джерел за конкретним видатним українцем щодо його захворювань, причини смерті та наявності генетичних проявів захворювань. Для цього студенти систематизують цю інформацію і представляють у вигляді родоводів. Підготовлені студентами матеріали викликають значне зацікавлення під час обговорення, адже, крім загальної інформації про наших славетних земляків, вони дізнаються про родоводи, захворювання в їх сім'ях та їхніх пращурів, причини смерті, наявність генетичних проявів у нащадків. Отже, на практичних заняттях створюється такий креативний простір, де студенти



збагачуються та обмінюються дуже практичними знаннями.

**Висновки.** Власний теоретичний та практичний досвід викладання дисципліни «Основи медичної генетики» студентам медичних спеціальностей в Івано-Франківському національному медичному університеті дав змогу узагальнити основні переваги та виклики щодо застосування креативних методів навчання. Це дало змогу виокремити такі основні тези щодо можливостей та застережень використання таких методів при засвоєнні матеріалу студентами-медиками:

1) викладачу потрібно постійно навчатися та осучаснювати рівень своїх теоретичних та практичних знань, адже передати навички креативності можна лише через особистий приклад педагога. Йому необхідно оновлювати робочий навчальний план та програму новими підходами, новою інформацією, досягненнями передових вчених, практиків як клінік в Україні, так і світових досягнень. Доповнення розроблених занять різними конкретними кейс-методами, запрошеннями провідних українських та закордонних гостьових лекторів даватиме поштовх до професійного розвитку не лише викладачу, але й студентам на шляху до отримання необхідних компетенцій в результаті вивчення курсу;

2) педагогу необхідно проводити заняття в режимі діалогу, а не монологу. Потрібно бути уважним та прислухатися до студентів, що дасть змогу отримувати постійний зворотний зв'язок. Акцентування уваги на тих питаннях чи коментарях, що висловлюють студенти, сприяє розширенню та поглибленню рівня їх знань, ініціює інтерес та мотивацію до детальнішого вивчення навчального матеріалу. Це, з одного боку, покращує комунікацію між викладачем та студентами, а з іншого – підсилює власний авторитет викладача серед студентської аудиторії;

3) викладачу вкрай важливо брати участь у вітчизняних та закордонних конференціях і тренінгах, обмінюватися досвідом, проходити стажування на базі університетів та клінік України й світу. Це дає змогу не лише отримувати нові знання та вміння, але й передавати власні знання іншим науковцям та допомагати майбутнім лікарям із визначенням своєї спеціалізації завдяки відслідковуванню тенденцій на ринку праці.

Розвиток біотехнології та генетичної інженерії використовує новітні досягнення, в тому числі й генетики. Такі сучасні інновації покликані отримувати нову генетичну інформацію, що дає змогу використовувати її для подальших відкриттів та досліджень нових методів діагностики, лікування та профілактики спадкових захворювань. Отже, такі нові знання допомагають синтезувати нові препарати, біоматеріали тощо, використовувати їх в суміжних галузях науки. Окрім цього, викладач, озброєний такими інноваційними знаннями, стає конкурентним та затребуваним лектором. Креативність викладача-педагога надає нові можливості для сучасного студента.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гай Л.А., Сухін Ю.В., Венгер В.Ф., Сайед Муксен, Сердюк В.В. Сучасні методи викладання медичних дисциплін у вищій школі. *Медична освіта*. 2016. № 1. С. 15–18.
2. Шеховцева Т.Г., Долінна М.О. Інтерактивні методи навчання як основа мотивації студентів в умовах сучасного педагогічного процесу. *Актуальні проблеми сучасної медицини : Вісник Української медичної стоматологічної академії*. 2019. № 19 (1). С. 105–108.
3. Тютченко Е., Іваненко Г. Smart-освіта – гнучке навчання в інтерактивному освітньому середовищі. *Smart-освіта: ресурси та перспективи* : матеріали III Міжнар. наук.-метод. конф., м. Київ, 7 грудня 2018 р. 2018. 252 с.
4. Саварин Т.В., Ворона І.І. Використання інтерактивних методів навчання під час викладання латинської мови у вищих медичних навчальних закладах. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка. Соціально-робота»*. 2015. Вип. 35. С. 162–165.
5. Науменко Н. Активні методи навчання у підвищенні кваліфікації викладачів. *Витоки педагогічної майстерності. Серія «Педагогічні науки»*. 2016. Вип. 18. С. 241–248.
6. Закусилова Т.О. Педагогічні умови формування основ професіоналізму майбутніх медичних сестер у процесі фахової підготовки. *Молодий вчений*. 2016. № 7. С. 407–410.
7. Горбунцов В.В. Проблеми використання сучасних інноваційних технологій у процесі викладання у медичному вузі на прикладі застосування методу мозкового штурму. *Інновації в науці та освіті: виклики сучасності* : збірник наукових есе учасників стажування для освітян. 2018. 209 с.

## ЕТНОКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ВИМОГ ДО ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

### THE ETHNOCULTURAL COMPETENCE OF FUTURE SOCIAL WORKERS IN THE CONTEXT OF MODERN REQUIREMENTS FOR THE EDUCATIONAL PROCESS

У статті досліджується значення етнокультурної компетентності в практичній діяльності соціального працівника. У поліетнічному суспільстві набуття цієї компетентності є важливою умовою підготовки фахівців соціальної роботи. У рамках міжнародної співпраці вона допомагає налагоджувати ділові стосунки, продуктивні форми взаємодії, підтримує ефективні партнерські відносини з іноземними колегами тощо. У професійній діяльності з клієнтами іншої національності ця компетентність сприяє кращому розумінню їх потреб та взаємодії з ними. Також вона дає можливість виявити поведінку чи дії клієнтів, які можуть бути зумовлені традиційною культурою етносу і несуть в собі певну небезпеку чи дискримінацію інших осіб. Така компетентність допоможе фахівцю вчасно реагувати на негативні прояви етнічної культури та здійснювати профілактику. Етнокультурна компетентність є важливою в практичній роботі з мігрантами. Вважаємо, що вона повинна сприяти їх культурній інтеграції в українське суспільство. Реалізація цього напряму вимагатиме від соціальних працівників не лише знання феноменів культури мігрантів, а й глибокого розуміння української культури.

Доведено, що формування етнокультурної компетентності є необхідним елементом професійної підготовки соціальних працівників. Потрібно запроваджувати в освітній процес вивчення положень про етнічну культуру та релігії світу, психологію етносу, національну свідомість, ідентичність, ідеї державотворення, міграційні процеси, міжкультурну комунікацію, етнічну толерантність. Реалізувати це завдання можна за допомогою додавання відповідних модулів у навчальні дисципліни та запровадженням в навчальні плани підготовки нових предметів. Запропоновано вивчення низки дисциплін. Поряд з такими предметами, як «Історія України», «Українська мова та культура», «Історія та теорія зарубіжної культури», «Релігієзнавство», вважаємо актуальним вивчення предметів «Народи та культури світу», «Міграційні процеси та міжкультурна комунікація», «Основи етнопсихології», «Етнокультурологія», «Історія української державності» тощо. Це сприятиме якісній підготовці і набуттю випускником відповідної компетентності.

**Ключові слова:** етнос, етнічна культура, компетентність, соціальний працівник, професійна діяльність.

The importance of ethnocultural competence in the practical work of a social worker is explored in the article. In a multi-ethnic society, the acquisition of this competence is an important condition for the training of professional social workers. In the framework of international cooperation, it helps to establish business relationships, productive forms of interaction, maintain effective partnerships with foreign colleagues, etc. In professional activities with clients of a different nationality, it helps to understand better their needs and interact with them. It also gives an opportunity to identify the behaviors or actions of clients that may be subsequent by the traditional culture of ethnicity, and which present some danger or discrimination to others. Such competence will help the specialist to respond in time to negative manifestations of ethnic culture and to carry out prevention. Ethno-cultural competence is important in the practical work with migrants. We believe that it should promote their cultural integration into Ukrainian society. The implementation of this trend will require social workers not only knowledge of migrant culture phenomena, but also a deep understanding of Ukrainian culture.

It is proved that the formation of ethno-cultural competence is an important element of professional training of social workers. It is necessary to implement in the educational process the study of the provisions on ethnic cultures and religions of the world, psychology of ethnicity, national consciousness, identity, ideas of state formation, migration processes, intercultural communication, ethnic tolerance. You can accomplish this by adding appropriate modules to the courses and introducing new subjects into the curriculum. The study of a number of disciplines is offered. Along with such subjects as "History of Ukraine", "Ukrainian language and culture", "History and theory of foreign culture", "Religious studies", we consider relevant study "Peoples and cultures of the world", "Migration processes and intercultural communication", "Fundamentals of ethno-psychology", "Ethnocultural studies", "History of Ukrainian statehood" and more. It will accompany the qualitative preparation and acquisition of appropriate competence by the graduate.

**Key words:** ethnicity, ethnic culture, competence, social worker, professional activity.

УДК 378:364.04

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-19-3-22>

**Логвиненко В.М.,**

канд. філос. наук, доцент,  
доцент кафедри гуманітарних  
дисциплін та соціальної роботи  
Львівського державного університету  
безпеки життєдіяльності

**Грицанюк В.В.,**

канд. політ. наук, доцент,  
доцент кафедри гуманітарних  
дисциплін та соціальної роботи  
Львівського державного університету  
безпеки життєдіяльності

#### Постановка проблеми в загальному вигляді.

В умовах стрімкого суспільного розвитку та соціальних змін виникає потреба в швидкій і якісній адаптації до нових умов та діяльності, яка б враховувала актуалізовані цими змінами додаткові чинники й обставини. Виникає потреба трансформацій та формування нових підходів у підготовці фахів-

ців, змін в змісті, меті, спрямованості освітнього процесу. Для успішної професійної діяльності випускники закладів вищої освіти мають володіти компетентностями, які відповідають вимогам часу. Отже, були розроблені й затверджені Міністерством освіти і науки України Стандарти вищої освіти за спеціальностями. Стандарт вищої

освіти за спеціальністю 231 «Соціальна робота» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти передбачає формування таких компетентностей у фахівців, які б дозволили розв'язувати складні професійні завдання в комплексних і невизначених умовах.

Сьогодні суспільства практично усіх держав набувають поліетнічні ознаки. У сучасному світі інтенсифікуються процеси, пов'язані з глобалізацією, міжнародною взаємодією, міграцією. Перед соціальною роботою стоїть завдання забезпечення умов для належної життєдіяльності всіх груп населення, недопущення чи нейтралізації конфліктних ситуацій, кризових явищ в міжетнічному середовищі, сприяння у вирішенні проблем мігрантів та біженців. Також поживається співпраця та взаємодія з міжнародними урядовими та неурядовими організаціями в галузі соціальної роботи. Перед фахівцями виникає проблема міжетнічної комунікації та потреба врахування в професійній діяльності етнічного чинника. Ця вимога передбачена Стандартом вищої освіти за спеціальністю 231 «Соціальна робота» і відображена у фахових компетентностях, таких як здатність до співпраці у міжнародному середовищі та розпізнавання міжкультурних проблем у професійній практиці [4] та здатність до надання допомоги та підтримки клієнтам із врахуванням їх індивідуальних потреб, вікових відмінностей, гендерних, етнічних та інших особливостей [4]. Ці завдання значною мірою реалізуються через набуття етнокультурної компетентності й етнічної толерантності майбутніми фахівцями.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблемам етнокультурної компетентності присвячені дослідження як вітчизняних, так і закордонних науковців. Зокрема, О. Березюк вивчає методичні засади формування етнокультурної компетентності, її механізми, функції, рівні. О. Семенов досліджує етнокультурну компетентність як складний багатовимірний процес якісних змін в пізнавальній, моральній, естетичній, емоційній сферах особистості. Цю Цжи розглядає етнокультурну компетентність особистості як одну з ключових, яка набувається через утворення етнічної картини світу на поліетнічній основі. Сутність, структура, особливості формування етнічної компетентності певних професійних груп аналізуються такими вченими, як Н. Лисенко, Н. Сідельник, Н. Онищенко, Л. Дудікова, Т. Соколенко, П. Фриз, Л. Соляр, В. Гончарук, О. Гуренко, В. Гаснюк, Л. Маєвська, Л. Агєєва, Л. Лічман, Сюй Цзяюй та ін. У галузі соціальної роботи з числа останніх публікацій етнокультурну компетентність фахівців в умовах глобалізації розглядала С. Стрельбицька.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Феномен етнокультурної компетентності залишається недостатньо вивче-

ним в контексті професійної діяльності соціальних працівників. Необхідно здійснити конкретизацію значення етнокультурної компетентності в професійній діяльності соціальних працівників, виділити та охарактеризувати ті напрямки соціальної роботи, ефективна реалізація яких неможлива без цієї компетентності, дослідити механізми формування етнокультурної компетентності як необхідного елемента професійної підготовки соціальних працівників.

**Мета статті** - розкрити значення етнокультурної компетентності в практиці соціальної роботи та окреслити напрями професійної діяльності соціальних працівників, які передбачають обов'язкове володіння фахівцями цією компетентністю.

**Виклад основного матеріалу.** Загалом компетентність визначають як спроможність індивіда або групи впоратися з тим чи іншим завданням, опанувати складну ситуацію й прийняти адекватне рішення [2, с. 174]. Отже, етнокультурна компетентність – це ступінь вияву людиною знань, умінь і навичок, які дозволяють їй правильно оцінювати специфіку і умови взаємодії, взаємовідносин з представниками інших етнічних спільнот, знаходити адекватні форми співробітництва з ними з метою підтримання атмосфери взаєморозуміння і взаємної довіри [1, с. 114]. Така компетентність формує правильне розуміння національних культур і повагу до них та дозволяє фахівцям соціальної роботи якісно взаємодіяти з представниками інших етносів, враховуючи особливості їхньої національної культури, характеру, традиційного способу життєдіяльності, релігії, етикету, та ставитися до них толерантно. Толерантність не лише сприяє коректному ставленню до іноетнічних традицій чи поведінки, а й допомагає вирішити проблеми ненасильницькими способами без застосування тиску.

Вважаємо за доцільне виділити певні аспекти в професійній діяльності соціальних працівників, пов'язані з міжетнічною компетентністю. Один з них стосується ділових стосунків. Сьогодні розширюється міжнародна співпраця і ділові зв'язки в галузі соціальної роботи. Вітчизняні фахівці соціальної роботи взаємодіють із закордонними колегами в питаннях протидії торгівлі людьми, проблем насильства, відповідального батьківства, захисту прав дітей, фізичної і соціальної реабілітації військовослужбовців, міграції тощо, обмінюються досвідом, проводять спільні дослідження соціальних проблем. Така діяльність передбачає не лише володіння проблемним полем, міжнародними нормативно-правовими актами в галузі, а й вміння налагоджувати продуктивні форми взаємодії, підтримувати ефективні партнерські відносини з іноземними колегами, узгоджувати позиції, приймати спільні консенсусні рішення тощо. Окрім цього, на загальноприйнятий діловий етикет часто накладається відбиток національних традицій і звичаїв

учасників співпраці, що теж необхідно враховувати. Саме тому фахівцю необхідно знати особливості національного характеру, етнічно зумовлені способи міжособистісної взаємодії та комунікації, специфіку способу життя, манери поведінки іноземних колег та бути здатним правильно їх інтерпретувати. Він повинен вміти долати різні труднощі у взаємодіях і комунікації та створювати сприятливу психологічну атмосферу, яка необхідна для досягнення позитивних результатів. Він має бути готовим коректно і професійно відгукуватися на запити чи поведінку колег, за потреби вибирати такі способи взаємодії, які б враховували етнічні особливості учасників співпраці. Володіючи етнокультурною компетенцією, соціальні працівники будуть вільно орієнтуватися в системі етнічних традицій, стереотипів, норм, етнопсихологічних рис характеру та особливостей сприйняття іноземних колег та досягатимуть розуміння й узгодження різнорідних інтересів і потреб.

Етнокультурна компетентність в професійній діяльності з клієнтами іноетнічного походження сприяє не лише кращому розумінню їх запитів та взаємодії з ними. Важливим аспектом міжетнічної компетентності в практиці соціальної роботи є усвідомлення того, що традиційні норми та культура життєдіяльності іншого етносу не завжди збігаються з прийнятими в даному соціумі та можуть вступати з ними в дисонанс. Наприклад, це можуть бути елементи суворого поводження чи насильства щодо членів сім'ї, неналежного виконання батьківських обов'язків, обмеження свободи чи примусу до здійснення певних ритуалів чи культів тощо. Якщо такі дії порушують загальнолюдські цінності, принижують гідність, інтереси інших осіб, то у такому разі до них недопустиме толерантне ставлення чи поблажливість. Увага до інших етнічних культур, передбачення їх можливої специфіки та професійні навички розпізнавання таких проблем дадуть змогу фахівцю запобігати та протидіяти таким актам поведінки, здійснювати профілактику тощо.

Ще один аспект етнокультурної компетентності в професійній діяльності соціальних працівників пов'язаний з соціокультурною інтеграцією клієнтів, що належать до інших етносів, і передбачає знання фахівцями української культури, історії, норм, традицій тощо. Клієнтами соціальних служб можуть бути дві категорії іноетнічних груп. Перша - представники усталених етнічних груп, які проживають на території України впродовж двох і більше поколінь та є адаптованими чи навіть інтегрованими в український соціум. Друга - неусталені етнічні групи чи новоприбулі мігранти. Працюючи з другою групою таких клієнтів, соціальним службам доводиться вирішувати низку проблем, пов'язаних з їхньою соціальною адаптацією. Інколи це ускладнюється тим, що вихідці з інших країн схильні до

компактних поселень, а це не сприяє адаптації до нових умов життя і сприйняття іншої для них культури, а працює на підтримку та збереження їхньої етнічної культури життєзабезпечення, дотримання традицій, виконання культів та обрядів, використання лише рідної мови тощо. Таким чином, як зазначає С. Слабінська, вони створюють «суспільство в суспільстві», соціокультурна закритість якого нерідко контрастує з більш відкритою моделлю співтовариства, яке їх приймає [3]. За такої ситуації постає необхідність в заходах, пов'язаних із сприйняттям нової культури етнічними групами, що змінили місце проживання. Тому перед центральними та місцевими органами самоврядування стоїть завдання проводити заходи не лише із задоволення соціальних потреб і сприяння економічній незалежності мігрантів, а й з розробки програм для адаптації та соціокультурної інтеграції їх в суспільство. У реалізації цього напрямку важливу роль відіграють органи соціального захисту населення, які надають допомогу у вирішенні соціальних, матеріальних, правових та інших проблем різним групам клієнтів, в тому числі й мігрантам. Напрями практичної соціальної роботи з мігрантами орієнтовані на їх пристосування до нового соціуму. Такі заходи пов'язані з вирішенням питання економічної самостійності, що є вкрай актуальним на початкових етапах входження в нове суспільство. Проте гармонійне співжиття з місцевим населенням передбачає культурну інтеграцію, яка передбачає розуміння і сприйняття нової культури і вимагає тривалого часу й цілеспрямованої діяльності. Соціальні працівники, з якими взаємодіють мігранти, в контексті своєї професійної діяльності можуть сприяти соціально-культурній інтеграції, в результаті якої мігранти зможуть повноцінно увійти в нове співтовариство. Реалізація цього напрямку вимагатиме від соціальних працівників не лише знання феноменів культури мігрантів, а й глибокого розуміння української культури.

Формування етнокультурної компетентності є необхідним елементом професійної підготовки соціальних працівників і передбачає комплексне засвоєння таких її компонентів: когнітивного, аксіологічного, збережувально-перетворювального, мотиваційного, комунікативного, рефлексивного, естетичного. Когнітивний компонент передбачає обізнаність в традиціях, культурних цінностях, психології певного етносу, особливостях його побуту, світогляду, релігії. Аксіологічний компонент характеризує ціннісне ставлення представників етносу до етнокультури. Збережувально-перетворювальний компонент передбачає передачу культурного досвіду та готовність до відтворення традицій на основі набутих знань та навичок. Мотиваційний компонент відображає прагнення до освоєння, збереження і збагачення традицій власного

етносу. Комунікативний компонент віддзеркалює здатність особистості до діалогу з представниками свого та інших етносів на засадах толерантності, взаєморозуміння, взаємоповаги. Рефлексивний компонент характеризує готовність особистості до оцінки себе як представника етносу та свого ставлення до культурних традицій інших етносів. Естетичний компонент визначає причетність людини до мистецьких традицій етносу [5].

У процесі професійної підготовки необхідно дбати про те, щоб майбутні фахівці соціальної роботи володіли системними знаннями про матеріальну і духовну культуру та психологію як свого народу, так і інших етносів, особливо тих, які проживають на території України; орієнтувалися в сучасних етнічних та міграційних процесах; мали сформовану національну свідомість; прагнули зберігати, популяризувати та передавати надбання своєї культури та були здатні до міжкультурної комунікації. Окрім цього, варто приділити увагу формуванню етнічної толерантності, неупередженого ставлення до представників певного етносу, вміння добирати ті способи професійної взаємодії, які б найкраще відповідали етнічній специфіці клієнтів.

Забезпечення формування етнокультурної компетентності можливе через запровадження в освітній процес вивчення положень про етнічні культури та релігії світу, психологію етносу, національну свідомість, ідентичність, ідеї державотворення, міграційні процеси, міжкультурну комунікацію, етнічну толерантність. Реалізувати це завдання можна за допомогою додавання відповідних змістових модулів у навчальні дисципліни запровадження в навчальні плани підготовки нових предметів. Поряд з такими класичними дисциплінами, як «Історія України», «Українська мова та культура», «Історія та теорія зарубіжної культури», «Релігієзнавство», вважаємо актуальним вивчення таких, як «Народи та культури світу», «Міграційні процеси та міжкультурна комунікація», «Основи етнопсихології», «Етнокультурологія», «Історія української державності» тощо. Це сприятиме якісній підготовці і набуттю випускниками відповідних компетентностей.

**Висновки.** Отже, в сучасних умовах зростає значення етнокультурної компетентності в практиці соціальної роботи. У рамках міжнародної співпраці вона допомагає налагоджувати ділові

стосунки, продуктивні форми взаємодії, приймати спільні консенсусні рішення, підтримувати ефективні партнерські відносини з іноземними колегами тощо. У професійній діяльності з клієнтами іноетнічного походження етнокультурна компетентність як сприяє кращому розумінню їх потреб та взаємодії з ними, так і дає можливість виявляти поведінку чи дії, які можуть бути зумовлені традиційною культурою життєдіяльності етносу і несуть в собі певну небезпеку чи дискримінацію інших осіб. Така компетентність допоможе вчасно реагувати на негативні прояви етнокультури та здійснювати профілактику. У практичній роботі з мігрантами етнокультурна компетентність фахівця сприятиме їх соціокультурній інтеграції в українське суспільство.

Таким чином, маючи відповідні знання і будучи компетентним в традиціях, нормах, цінностях як своєї, так і інших національних культур, майбутні фахівці соціальної роботи зможуть ефективно взаємодіяти з представниками інших етносів у рамках професійної діяльності. Подальші дослідження з цієї теми можуть стосуватись розкриття потенціалу конкретних дисциплін та форм занять у формуванні етнокультурної компетентності та визначення її рівня шляхом емпіричного аналізу.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Етнокультурологія : словник-довідник / автор-укладач Л.М. Маєвська. Житомир : ЖДУ, 2007. 392 с.
2. Євтух В.Б. Етнічність : енциклопедичний довідник. Нац. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова, Центр етноглобалістики. Київ : Фенікс, 2012. 396 с.
3. Слабінська С.В. Соціокультурна інтеграція та адаптація мігрантів у сучасній Україні : автореф. дис. ... канд. політ. наук : 23.00.03 ; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка, Ін-т журналістики, 2010. 20 с.
4. Стандарт вищої освіти: перший (бакалаврський) рівень вищої освіти, ступінь вищої освіти «бакалавр», галузь знань 23 «Соціальна робота», спеціальність 231 «Соціальна робота» : затверджено та введено в дію наказом Міністерства освіти і науки України від 24.04.2019 р. № 557. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/04/25/231-sotsialna-robota-bakalavr.pdf> (дата звернення: 30.10.2019).
5. Цяо Цжи Сутність етнокультурної компетентності: теоретичний аспект. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2016. Вип. 20 (2). С. 297-306.

ЕФЕКТИВНІ НАВЧАЛЬНІ ПРАКТИКИ ДЛЯ ПЕДАГОГІВ  
ПОЗАШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІEFFECTIVE EDUCATIONAL PRACTICES FOR TEACHERS  
OF OUT-OF-SCHOOL FACILITIES IN POSTGRADUATE EDUCATION

Представлений перелік навчальних практик обумовлений впливом суспільних соціально-економічних змін на позашкільну гілку освіти та спрямований на удосконалення професійних компетенцій педагогів позашкільних закладів в системі післядипломної освіти. Навчання саме керівників гуртків закладів позашкільної освіти, чий статус де-факто і де-юре не співпадає, потребує пошуку механізмів реалізації головної мети післядипломної освіти, яка полягає у забезпеченні фахового зростання освітян, удосконаленні їх професійної компетентності та педагогічної майстерності. Але реформування післядипломної системи освіти, що виконує функцію підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів позашкільної освіти, й досі не демонструє принципових змін, результатом яких має бути розуміння педагогами закладів позашкільної освіти їх нової ролі та функцій освітньої діяльності. Водночас осмислення та усвідомлення необхідності реформування позашкільної освіти дає підстави для пошуку інших або нових навчальних практик, що є предметом дидактики післядипломної педагогічної освіти. В той же час дидактичні засади післядипломної педагогічної освіти також потребують принципового переосмислення на рівні моделей професійного розвитку для такої специфічної категорії як керівники гуртків і творчих об'єднань закладів позашкільної освіти. Висвітлені форми навчання висувають певні вимоги не тільки до слухачів курсів підвищення кваліфікації, а й до викладачів. Ефективність навчання перебуває в прямій залежності від умов і практичних завдань, що пропонує викладач, приставачи на позицію педагога-фасилітатора. Він має «занурювати» тих, хто навчається, в атмосферу, що примушує бути активним, спонукає до творчості й саморозвитку. Саме за таких умов відбувається зростання фахового потенціалу педагогів позашкільних закладів й закладаються ознаки фасилітаційної компетенції.

**Ключові слова:** позашкільна освіта, педагогічні працівники закладів позашкільної освіти, педагог-фасилітатор, дидактика післяди-

пломної педагогічної освіти, фасилітаційна компетенція.

The presented list of educational practices is conditioned by the impact of social and economic changes on the out-of-school branch of education and aims at improving the professional competences of teachers of out-of-school facilities in the system of postgraduate education. It is the education of the directors of out-of-school educational facilities whose de facto and de jure status does not correspond, that needs to find the mechanisms for achieving the main goal of postgraduate education, which is to ensure the professional growth of educators, to improve their professional competence and pedagogical skills. But the reform of the postgraduate education system, which serves as a training function for pedagogical staff of out-of-school educational facilities, still does not demonstrate fundamental changes, which should result in the understanding of out-of-school teachers of their new role and functions of educational activity. At the same time, understanding and realizing the need for reforming out-of-school education gives grounds for finding other or new teaching practices that are the subject of didactics of postgraduate teacher education. At the same time, didactic foundations of postgraduate teacher education also require a fundamental rethinking at the level of models of professional development for such a specific category as leaders of hobby groups and creative associations of out-of-school educational facilities.

Enlightened forms of education make certain requirements not only for students of advanced training courses, but also for teachers. The effectiveness of teaching is directly dependent on the conditions and practical tasks offered by the teacher, sticking to the position of teacher-facilitator. He/she must «immerse» students in an atmosphere that compels them to be active, encourage creativity and self-development. It is under these conditions that the professional capacity of out-of-school teachers is increased and features of facilitation competence are laid.

**Key words:** out-of-school education, pedagogical workers of institutions of out-of-school education, teacher-facilitator, didactics of postgraduate teacher education, facilitation competence.

УДК 374.026.091.12:005.963(045)  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-19-3-23>

**Могілевська В.М.,**

канд. соц. наук,

ст. викладач кафедри теорії

та методики виховання

Запорізького обласного інституту

післядипломної педагогічної освіти

Запорізької обласної ради

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Міністерство освіти і науки України предстало на громадське обговорення проект Концепції розвитку позашкільної освіти. Це означає, що й для позашкільної гілки освіти настав час змінюватися. Зміни торкаються всіх структурних елементів системи, але саме педагогічні працівники виступають їх «локомотивом». Ефективне функціонування позашкільних закладів потребує від педагогів глибоких знань із теорії та методики позашкільної освіти й виховання, володіння інноваційними технологіями, інтерактивними формами й методами роботи, сучасними інформа-

ційно-комунікаційними технологіями. Суспільство та держава висувають нові вимоги до їх функцій і ролі в освітньому процесі, що зумовлює зміну підходів до підготовки та діяльності педагогічних кадрів. Як відомо, до складу педагогічних працівників закладів позашкільної освіти входить значна частина фахівців, що не мають саме педагогічної освіти. До того ж найбільший сегмент складають особи, чий вік становить 50 років і більше. Як відомо, підвищення кваліфікації педагогів закладів позашкільної освіти відбувається в системі післядипломної освіти. Нинішній етап її розвитку в Україні характеризується пошуком

шляхів приведення змісту у відповідності до особистих запитів громадян і світовими стандартами. Система післядипломної педагогічної освіти під впливом суспільних соціально-економічних змін має забезпечувати безперервний професійний розвиток педагогів позашкільних закладів, опанування ними компетентностей, пов'язаних із здійсненням професійної педагогічної діяльності, модернізацією змісту позашкільної освіти в умовах реалізації компетентнісного підходу, стрімким поширенням інформаційних та комунікативних технологій. Щоб забезпечувати ефективний вплив, післядипломна освіта має бути тісно поєднана з практичною діяльністю педагога-позашкільника, формувати готовність до освітньої діяльності в сучасних мінливих умовах. З часом сучасна практика післядипломної педагогічної освіти відкриває дедалі більше прихованих проблем. Слухачі курсів підвищення кваліфікації, пристосовуючись до нових умов, навчилися вчитися без глибокого засвоєння матеріалу. Виник той стан, коли в слухача є лише одна зовнішня ціль: отримати документ, що засвідчує проходження курсів підвищення кваліфікації [5, с. 173]. Проблема статусності педагога-позашкільника також спричиняє спротив до постійного нарощування керівниками гуртків власного професійного потенціалу. Один із шляхів, який може ефективно впливати на мотивацію щодо підвищення фахового рівню педагогів позашкільних закладів, є зміни в міжособистісних стосунках 2-х суб'єктів освітнього процесу під час курсів підвищення кваліфікації. В їх основі – творча взаємодія діалогічного характеру як основа успішності навчання. Переорієнтація навчально-професійного спілкування на творчу діяльність, з досягнення нових результатів, набуття нових знань, пізнання правил, моделей діяльності і відносин, станів особистості потребує змін позиції викладача, що працює в слухачькій групі. Він має пристати на позиції педагога-фасилітатора.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Основною проблемою української післядипломної освіти, як вважає В. Олійник, є те, що вона й досі залишається «уламком радянської системи освіти, коли викладачі лише читають лекції, а студенти лише їх занотовують» [6].

Такої ж думки притримується й В. Довбня, констатує, що післядипломна освіта лише пристосовується до відповідей на нові виклики, а не «навчає вчителя вчитися». На думку науковця, й досі залишаються недостатньо осмисленими питання, пов'язані із заохоченням креативності та розвитком інноваційності в системі післядипломної освіти.

Водночас В. Олійник, Н. Протасова, В. Пуцов, В. Семиченко вбачають у змінах вітчизняної післядипломної освіти ознаки відкритої динамічної

системи, що прагне до інтеграції у міжнародний освітній простір і виходу на європейський ринок освітніх послуг.

Н. Вапнярчук зауважує, що в розвинених країнах світу питання професійного зростання працівників має загальнодержавний характер, бо висока кваліфікованість останніх є головним інструментом для розвитку економіки цих країн. Не дивлячись на те, що в післядипломну освіту вкладаються значні кошти, витрати на це постійно зростають [3].

В. Ковальчук, досліджуючи зарубіжний досвід підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, акцентує увагу на методах навчання у Франції та Великій Британії. В переліку: демонстрації педагогічних відеофільмів, моделювання, мікро-викладання, «міні-курси», рольові ігри, презентації проєктів, телекомунікаційні та інформаційні технології, групові форми роботи, активні методи навчання.

Українська дослідниця Л. Голубнича, на питання: «Як навчати більш ефективно?», зауважила на необхідності змінювати застарілі педагогічні технології на більш прогресивні та результативні [4, с. 23].

Д. Борисенко вважає, що більшість різноманітних навчальних технологій, що існують в сучасному інформаційному просторі, ніколи не використовувалися в дидактичному процесі [1, с. 267].

З огляду на досліджувану проблему привертає увагу точка зору Г. Васяновича та В. Онищенко щодо герменевтичної педагогіки. У центрі герменевтичного вчення знаходиться проблема розуміння людини і реальності, яка має для педагогіки унікальну значущість, оскільки зачіпає інтереси всіх учасників педагогічного процесу і виявляє себе на різних рівнях: від соціального замовлення освіти до конкретного методичного прийому [2, с. 9]. Йдеться про особливе значення стилю дидактичної діяльності викладача у взаємодії з учнем. Автори мали на увазі викладачів гуманітарних дисциплін закладів професійно-технічної освіти. В контексті даної статті цю думку в такій же мірі можна екстраполювати на викладачів, які зайняті в системі післядипломної освіти з педагогами закладів позашкільної освіти. Під їх стилем дидактичної діяльності слід розуміти власну усталену систему способів і методичних прийомів, яку останні використовують на заняттях зі слухачами курсів підвищення кваліфікації, враховуючи, статус даної категорії педагогів, їх кваліфікаційний і фаховий рівень і завдання, що ставить перед ними держава на цьому етапі. Як зауважують науковці, кожен творчий викладач прагне виробити особистісний стиль дидактичної діяльності, характерний лише для нього та прийнятний в середовищі дорослих.

С. Панченко з огляду на використання в інших галузях, наводить доводи щодо переваг корпоративного навчання в закладах освіти [7].

Свій перелік перспективних інноваційних педагогічних технологій, які також ефективно впливають на процес підвищення кваліфікації педагогів пропонує й І. Якухно[8].

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Слід зауважити, що більшість досліджень стосовно професійного розвитку педагогічних працівників в системі післядипломної освіти торкаються проблеми професійного зростання педагогів закладів загальної середньої освіти, а не позашкільної. Проблему розвитку професійної компетентності керівників гуртків позашкільних закладів в системі післядипломної освіти глибоко досліджувала Г. Вороніна. Дослідниця запропонувала модель розвитку професійної компетентності керівників гуртків, що спрямована на реалізацію свободи вибору змісту, форм і методів науково-дослідницької, методичної, організаційно-педагогічної роботи й спонукає до креативної діяльності та самореалізації кожного педагога. Серед технологій у післядипломній освіті автор пропонував: особистісно зорієнтоване навчання, інтерактивне навчання, колективну творчу діяльність, проектну діяльність тощо. Для колективної творчої й проектної діяльності на курсах підвищення кваліфікації керівників гуртків найбільш результативними, на думку автора, виявилися лекції-діалоги, майстер-класи, інтерактивні заняття, воркшопи.

Вважаючи, що інновація – це завжди творчість та особистісна позиція, автор статті пропонує продовжити даний перелік, запропонувавши низку ефективних навчальних практик, що можуть використовуватися на курсах підвищення кваліфікації саме для педагогів закладів позашкільної освіти з урахуванням предмету їх діяльності.

**Мета статті** – розширити спектр ефективних прийомів навчання для підвищення професійних компетентностей педагогічних працівників закладів позашкільної освіти в системі післядипломної освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Одна з відзнак інноваційних технологій навчання полягає в тому, що останні ґрунтуються на різних формах і рівнях співробітництва, що розвивається від максимальної допомоги викладача слухачеві курсів підвищення кваліфікації до послідовного зростання активності останнього та до переходу до повністю саморегульованих його дій, налагодження конструктивного партнерства з викладачем. Принципи і форми роботи, передбачені інноваційною методикою, спрямовані, зазвичай, на підвищення ефективності процесу навчання, що детермінується завдяки перетворенню об'єкта в активного суб'єкта навчання [8].

Удосконалення навчання можливе за умов, коли його учасники будуть вирішувати проблеми практичного характеру. Для цього необхідно

поєднувати навчальну та дослідницьку роботу в слухачьких групах. Викладач, враховуючи специфіку дорослих слухачів, а саме наявність вже отриманої раніше освіти, життєвий та практичний досвід роботи, поряд з традиційними методами навчання, інформаційно-презентаційним та алгоритмічно-дієвим, має пропонувати самостійно-пошукові методи з застосуванням нових інтерактивних технологій навчання. Такий підхід створить додаткову мотивацію, допоможе швидше адаптуватися до нових ідей, з'явиться новий дидактичний матеріал. За рахунок глибокої концентрації на матеріалі різко підвищується інтенсивність навчання. До того ж спрацьовує ще один запобіжник – так званий, груповий фактор, коли інтенсивний розвиток всієї слухачької групи сприяє навчанню та розвитку кожного окремого слухача. Таким чином, спеціально створені умови навчального середовища будуть сприяти формуванню професійно та соціально значущих якостей тих, хто навчається.

З огляду на вище означене актуалізується потреба у викладачеві- фасилітатореві. Як відомо, фасилітатор – це фахівець, що супроводжує навчальну групу в їхньому особистому розвитку. Він не представляє інтереси жодної з учасників і не бере прямої участі в обговоренні, але несе відповідальність за якісне виконання поставленого завдання. Фасилітація – це специфічний вид педагогічної діяльності викладача, що має за мету підтримувати прагнення до саморозвитку, самореалізації, самовдосконалення, сприяти особистісному зростанню тих, хто навчається. Тому цілком доцільним може бути навчання з використанням методів групової фасилітації в освітньому процесі, що має на меті розвиток і поглиблення комунікативних і фасилітаційних компетенцій педагогів закладів позашкільної освіти. До переліку компетенцій, що набуваються, ввійшли: готовність до прийняття ролі педагога-фасилітатора; здатність до педагогічної фасилітаційної взаємодії; готовність до співробітництва; асертивність; розвиток пізнавальної активності педагога.

Результатами навчання виступають знання щодо понятійного апарату та методів фасилітації, техніки фасилітації, особливості педагогічної фасилітації у системі позашкільної освіти, методів фасилітації як технології інтерактивного навчання, фасилітації як методу розв'язання складних ситуацій в роботі з групою та фасилітації як методу вирішення групових завдань.

Стосовно вмінь, то до їх переліку слід віднести: вміння застосовувати фасилітацію в освітньому процесі; використовувати на практиці методи і техніки фасилітації; використовувати педагогічну фасилітацію в процесі комунікативної взаємодії педагога з вихованцями; застосовувати фасилітаційні технології в проектуванні освітнього процесу.



Навчальними практиками з акцентом на формування фасилітаційної компетенції є технології: «Сітве кафе», хакатон, експрес-знайомство, акваріум.

Методологія «Світове кафе» (The World Café), запозичена з бізнес-сфери, може бути ефективною навчальною практикою, що сприяє формуванню професійних компетенцій педагога-фасилітатора. Перед слухачами курсів поставлена проблема – як має виглядати навчальний сценарій гурткового заняття з акцентом на реалізацію компетентнісного підходу. Головна мета заходу – стимулювати бажання керівників гуртків підвищувати свій професійний рівень, активізувати творчий потенціал, сприяти процесу взаємодії, спрямованої на широкий обмін думками, ідеями, досвідом з проблем якісного навчання. Учасників заходу розділено на три групи відповідно до напрямів дитячої творчості – художньо-естетичного, науково-технічного, еколого-натуралістичного, відповідно напрямом роботи гуртків. Кожна група, отримавши завдання: представити свій навчальний сценарій заняття, який демонстрував би елементи, що забезпечують формування ключових компетентностей у вихованців з урахуванням особливостей напряму дитячої творчості, фіксує основні ідеї і відповідно оформлює їх для подальшої презентації. Після першого раунду обговорення учасники переходять до інших столів, а визначений заздалегідь «хранитель» кожного столу коротко поінформує їх про основні ідеї, запропоновані в ході попереднього раунду обговорень. Відновлена бесіда збагачує учасників новими ідеями та спонукає до нових обговорень та обгрунтувань. Під час трьох раундів створюється «жива мережа» обміну думками. Як наслідок, розширюються та поглиблюються колективні знання. Педагогічні працівники закладів позашкільної освіти по-різному висвітлюють своє бачення щодо розв'язання вказаної вище проблеми, але гідно уваги те, що висловлюючись, ґрунтовно аргументують їх, аналізуючи свою діяльність. Саме так відбувається процес формування професійних компетенцій. Кожен із учасників заходу, маючи певні знання, отримав можливість апробувати свою ідею, обговорити її, перевірити, як буде сприймати її більшість, та апробувати, тим самим отримавши досвід. В умовах даної технології можна заповнити й пробіли в знаннях чи вміннях, якщо такі виявляться. Та, що важливо, зробити це в комфортний спосіб для дорослої людини, що навчається.

«Світове кафе» – це дуже простий процес взаємодії. Завдяки активному залученню до обговорення всіх учасників, можна знайти найбільш цікаві варіанти та оптимальні шляхи вирішення тих чи інших проблем.

Технологія передбачає наступні етапи:

1. Вступне слово модератора, що розкриває правила проведення обговорення.

2. Обрання хранителів тем.  
3. Кілька раундів обговорень з пересадками учасників.

4. Презентація підсумків обговорень.  
Дана технологія використовується:

- з метою виявлення колективного інтелекту, що перевершує інтелект окремого учасника процесу обміну знаннями;
- з метою дослідження слухачами питань, що мають важливе значення;
- з метою створення можливостей для виявлення нових оригінальних ідей;
- з метою стимулювання осмисленої взаємодії між виступаючими й аудиторією;
- з метою стимулювання активності учасників обговорення;
- для обміну досвідом (кейси) і думками.

Процес повторюється кілька разів – зазвичай три раунди. Далі ідеї та погляди починають поєднуватися, а колективні знання – зростати. Після завершення обговорень хранителі по черзі презентують підсумки обговорень по своїх темах. Наступний етап – підбиття підсумків і узагальнення в ході бесіди з усією групою. Результатом є «перехресне запилення» (перенесення) ідей і думок. Захід завершується плануванням наступних кроків (наприклад, створенням робочих груп для втілення прийнятих рішень). Щоб зробити процес ефективним, слід до початку сесії визначити мету: для чого організується «кафе», а також які параметри важливі для досягнення цілей «кафе». Існують вимоги до формулювання питань: питання мають бути лише відкритими, тобто такими, що передбачають розгорнуті відповіді, а не лише «так/ні». Правильно сформульовані питання дають шанс виявити нові ідеї й можливості. Під час сесії не зайвим буде нагадування мети й пояснення технології «Світове кафе».

Після завершення обговорень хранителі по черзі презентують підсумки по своїх темах. Презентації підсумків передують коротка спільна робота хранителів із узгодження підсумків. Захід завершується плануванням наступних кроків (наприклад, створенням робочих груп для втілення прийнятих рішень).

Методологія світового кафе буде доречною у випадках, коли:

- існує необхідність узгодити різні точки зору на одну проблему;
- вирішення поставленої проблеми носить комплексний характер;
- існує необхідність пошуку нестандартних рішень.

Свій потенціал щодо розвитку професійних компетенцій педагогів-фасилітаторів містять і такі навчальні практики, як панельне обговорення, хакатон, неконференція, експрес-знайомство, акваріум і відкритий простір. Технологія панель-

ного обговорення полягає в тому, що модератор ставить запитання на певну тему групі експертів. В якості експертів виступає група слухачів курсів підвищення кваліфікації чи де-кілька її представників. Питання для прикладу: сформулюйте правила, що допомагають ефективно працювати над спільним проектом? Мета: висвітлити різні погляди на складну тему. Розмір аудиторії: від 20 і більше осіб; кількість учасників панельного обговорення: 2–6 (без урахування модератора). Можна:

- запропонувати кожному учаснику спочатку відповідати на одне загальне запитання.

- попросити учасників панельного обговорення навести конкретні приклади, щоб проілюструвати свій погляд.

- подбати про активного, підготовленого модератора, який ефективно стимулюватиме обговорення.

- надати учасникам панельного обговорення контактні дані інших учасників, щоб вони могли поспілкуватися заздалегідь.

- попросити учасників панельного обговорення представитись і сказати кілька слів про те, який стосунок вони мають до теми заходу.

Не можна: дозволяти тривалі вступні слова; формувати однорідний склад учасників; дозволяти будь-якому учаснику панельного обговорення говорити понад 10 хвилин поспіль.

Хакатон – захід, у межах якого група слухачів курсів спільно і тривалий час працює над колективним вирішенням попередньо визначеної проблеми, як-то: однією з 5-ти змін, які мають відбутися в роботі позашкільних закладів, є модернізація змісту освіти. Яким, по-вашому, має бути новий зміст сучасного гурткового заняття? Мета: об'єднати слухачів для створення чогось абсолютно нового. Необхідно: завчасно подбати про досягнення попередньо визначеної, конкретної мети наприкінці хакатону, щоб в учасників було відчуття виконаного завдання. Для цього необхідно чітко окреслити процес та цілі, а також заохочувати дружнє суперництво, аж до присудження нагород. Не можна ставити завдання, яке складно виконати протягом відведеного часу і забувати запрошувати людей із різними видами навичок та досвідом.

Неконференція – велике зібрання, подібне до конференції, з тією відмінністю, що члени слухачької групи спільно й на місці складають порядок денний заходу. Мета: створити захід, у якому провідну роль відіграють учасники, із акцентом на взаємному навчанні. В якості прикладу таким заходом може бути педагогічна практика, що є обов'язковим елементом освітньої програми слухачів курсів. Завдання слухачької групи – запропонувати програму педагогічної практики. Як відомо, майстер-клас є саме тією формою обміну досвідом, де кожен слухач має можливість не тільки акцентувати увагу на «родзинках» власного

досвіду, а й знайти відповіді на питання, що вважалися проблемними. Важливо надати учасникам свободу дій і дозволити їм самоорганізуватися, а також зібрати та виставити на загальний огляд ідеї. В даному випадку – це алгоритм створення професійного майстер-класу та його елементи, що мають бути озвучені під час презентації. Не рекомендовано надмірно обмежувати формат. Учасники повинні визначити його самостійно.

Ефективною серед групових форм навчання дорослих є й експрес-знайомство. Слухачі розміщуються на стільцях у два ряди – один навпроти іншого. Утвореним парам пропонується обговорити одне питання, професійне або особисте, упродовж однієї хвилини. Наприклад, що вважаєте успіхом в своїй роботі або чи залежить підбір форм і методів роботи під час гурткового заняття від його мети? Через одну хвилину один ряд зміщується на одне місце, а координатор ставить інше запитання, наприклад: на вашу думку, успіх дитини – це ваша заслуга чи заслуга дитини або – за якими ознаками можна визначити ступінь формування тих чи інших компетентностей, що формуються під час ваших гурткових занять. Продовжувати можна у відповідності з поставленою метою – багато разів або навпаки. Мета: неформальний спосіб швидко й упорядковано знайомить слухачів та дозволяє обговорити ідеї щодо вирішення певних дидактичних засад викладання. Особливо ефективно в різнопланових слухачьких групах, у яких люди не знайомі один з одним.

Ще один формат, який добре підходить для обговорення проблемної теми в групах слухачів курсів підвищення кваліфікації, є – акваріум. Передбачає наявність внутрішнього та зовнішнього кола учасників. Внутрішнє коло складається з двох-чотирьох провідних учасників, проводить відкрите обговорення за участю модератора. Для обговорення запропоновано питання – що є кінцевим результатом роботи керівника гуртка? Чи свідчить наявність у дитини значної кількості нагород (медалей, грамот, призів) про високий фаховий рівень його тренера чи керівника гуртка, що відвідує дитина? Модератор пізніше запрошує різних представників аудиторії із зовнішнього кола приєднатися до обговорення. Відкритий формат передбачає наявність «гарячого крісла», до якого можуть запросити найбільш активного представника аудиторії. Мета: провести більш інтерактивне обговорення з провідною роллю кількох експертів і з використанням знань аудиторії. Дає багатьом учасникам глибше усвідомити свої сильні та, що найголовніше, слабкі боки теоретичних і практичних знань, як фахівців того чи іншого рівня. Може бути мотивом для самоосвіти. Модератор повинен мати наготові принаймні 5 орієнтовних питань і знати кінцеву мету обговорення, проте бути готовим до зміни тактики, якщо обговорення піде

в іншому руслі. Важливо, щоб модератор справлявся зі своєю роллю в повному обсязі та чітко тримав лінію обговорення. Це – ключовий елемент успішності обговорення. Аудиторія повинна мати можливість записувати свої запитання. Це допоможе учасникам фіксувати свої ідеї в той момент, коли вони виникатимуть, радше ніж з нетерпінням очікувати на запитання та відповіді наприкінці заходу. До того ж важливо додати вільне, «гостьове» крісло в другій половині панельного обговорення. Необхідно встановити чіткі правила щодо того, хто і як може брати участь в обговоренні, та заохочувати представників аудиторії, які можуть привнести нову актуальну ідею, до участі в обговоренні на додатковому кріслі. Надалі ви можете попросити такого представника звільнити місце після того, як ідею буде обговорено, або навіть попросити одного з основних учасників панельного обговорення звільнити своє місце, щоб одне крісло залишалось вільним. Модератор має дбати про те, щоб жоден окремих учасник обговорення не говорив упродовж більш ніж 10 хвилин поспіль, а також щоб жоден окремих голос не домінував. Починати обговорення слід з опитування чи вправи для зав'язування розмови. Це розігріває аудиторію й дає змогу від самого початку захопити увагу її членів, змушуючи їх взаємодіяти один з одним. Найпростіший спосіб розпочати обговорення – попросити людей повернутися до своїх сусідів та поділитися з ними думками про те, що привело їх на сьогоднішній захід, а також попросити кількох людей доповісти про це перед усією групою. Одна з умов – це подбати про те, щоб учасники обговорень готувалися до заходу. Вони повинні витратити певний час на те, щоб зібратися з думками відповідно до цілей заходу. Час заходу – завжди обмежений. Чим більш підготовленим буде кожен учасник обговорення, то більше користі винесуть усі учасники з такого заходу. Не менш важливо зацікавити учасників. Їм необхідно мати конкретне уявлення щодо мети заходу. Вона не повинна бути розпливчатою. Координатор має пояснити, що відбуватиметься, а наприкінці заходу – що відбулось. І надати конкретну відповідь на окреслену на початку проблему.

Така специфіка навчання дорослих висуває свої вимоги як до викладача, так і до стилю викладання. Викладач:

- із лектора перетворюється на консультанта, інструктора, тому повинен мати не лише ґрунтовні професійні знання, а й відповідні особисті якості;
- орієнтується на діалоговий стиль спілкування зі слухачами;
- враховує попередній досвід слухачів і допомагає його використовувати, тобто спочатку визначає стартовий рівень, наявні як професійні, так і ті непрофесійні знання та вміння, які можна інтегрувати в професійні;

– має бути готовим враховувати побажання слухачів щодо методів навчання;

– працює в одній команді з іншими педагогічними працівниками, орієнтуючись на кінцеву мету навчання.

**Висновки.** Навчання педагогічних працівників закладів позашкільної освіти потребує нової дидактики в системі післядипломної освіти. Щоб допомогти змінитися вчорашньому керівникові гуртка на сучасного педагогічного працівника, навчання у закладі післядипломної педагогічної освіти має сприяти формуванню низки професійно значущих і соціально необхідних особистісних компетентностей: культури інноваційного мислення, комунікативної культури, вміння працювати в команді, толерантності, професійної відповідальності, організаційних якостей, лідерства.

Нові моделі навчання в післядипломній освіті висувають вимоги до зміни ролі викладача. Головна мета міжособистісної взаємодії 2-х суб'єктів освітньої діяльності, викладачів і слухачів курсів підвищення кваліфікації, мотивувати керівника гуртка до саморозвитку як висококваліфікованого фахівця і особистість, здатну розуміти невідворотність змін у позашкільній гілці освіти як складовій освіти протягом життя. При цьому набуває особливого значення не стільки формування певних властивостей, якостей, пізнавальних процесів, знань, вмінь, навичок, скільки розвиток прагнення та здібності до самостійності, саморозвитку та самореалізації особистості. В міжособистісній взаємодії суб'єктів освіти створюються умови для розвитку навчально-професійної мотивації, надання навчанню характеру співробітництва, що створює підґрунтя для досягнення поставлених цілей. Практика післядипломної освіти, наряду з традиційними формами і методами, що добре зарекомендували себе, може бути поповнена низкою інших технологій, в основі яких моделювання професійних ситуацій, ділові ігри, ігрові вправи, тренінги. Але досягнути поставленої мети викладач зможе за умов зайнявши нову позицію – педагога-фасилітатора.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Борисенко Д. Перспективні стратегії інформаційно-комунікативного розвитку вищої освіти. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2014. № 9 (Ч. 1). URL: [https://library.udpu.edu.ua/library\\_files/probl\\_sych\\_vchutela/2014/9\\_1/Denys\\_Borysenko.pdf](https://library.udpu.edu.ua/library_files/probl_sych_vchutela/2014/9_1/Denys_Borysenko.pdf) (дата звернення: 22.11.2019).
2. Васянович Г., Онищенко В. Дидактичні засади формування професійних якостей майбутніх кваліфікованих робітників. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2014. № 1. С. 7–25.
3. Вапнярчук Н.М. Післядипломна освіта в Україні: Актуальні проблеми сьогодення. URL: <http://dspace.nlu.edu.ua/bitstream/123456789/10228/1/Vapnyrchuk.pdf> (дата звернення: 22.11.2019).

4. Голубнича Л.О. Дидактика вищої школи у XXI столітті. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2014. Issue: 26. II (13). URL: [http://dspace.nlu.edu.ua/bitstream/123456789/13345/1/Golubnycha\\_22-25.pdf](http://dspace.nlu.edu.ua/bitstream/123456789/13345/1/Golubnycha_22-25.pdf)

5. Довбня В. Післядипломна педагогічна освіта: екстенсивна модернізація і / або інноваційна стратегія. *Філософія освіти*. 2014. № 2. С. 168–187.

6. Олійник В.В. Відкрита післядипломна педагогічна освіта: стан та перспективи розвитку. *Післядипломна освіта в Україні*. 2017. № 1. С. 3–11.

7. Панченко С. Модель корпоративного навчання як інноваційна технологія післядипломної освіти педагогів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2017. № 8 (72). С. 168–178.

8. Якухно І.І. Інноваційні технології навчання в закладах післядипломної педагогічної освіти. URL: [https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna\\_osvita/vupysku/17/statti/yakuhno.htm](https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/17/statti/yakuhno.htm) (дата звернення: 24.11.2019).

## МЕТОДИКА ПРОВЕДЕННЯ ДІЛОВОЇ ГРИ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАРМАЦЕВТІВ

## METHODOLOGY FOR CONDUCTING A BUSINESS GAME IN TRAINING FUTURE PHARMACISTS

Стаття присвячена одній з актуальних проблем підготовки фахівців у закладах вищої освіти – впровадженню нових форм і методів навчання. З огляду на сучасну концепцію гуманізації освіти в Україні, актуальним є впровадження нових активних форм проведення занять, зокрема ділових ігор. Заняття у формі ділової гри спрямовані на підвищення професійної майстерності майбутніх фахівців, дозволяють проявляти особистісні характеристики студентів, набувати навичок з ухвалення рішень у складних ситуаціях тощо. Аналіз останніх досліджень і публікацій підтвердив актуальність даного напрямку роботи викладачів вищих навчальних закладів і висвітлив проблему необхідності розроблення методики проведення занять в активному форматі під час підготовки фахівців різних спеціальностей, зокрема фармацевтів. У статті наведено методику проведення проблемно-проекційної ділової гри із запланованими помилками, яка розроблена й апробована в навчальному процесі підготовки фармацевтів у Національному фармацевтичному університеті під час викладання дисципліни «Аптечна технологія ліків». У статті показана актуальність розробки методики проведення ділової гри. Поетапно описана робота викладача зі створення ігрової ситуації до конкретної теми, підготовки сценарію і необхідного обладнання, документації, допоміжних матеріалів для проведення заняття, а також зазначено необхідність попередньої підготовки студентів до проведення гри. На конкретному прикладі гри «Робота виробничого відділу аптеки» продемонстровано розроблений сценарій гри за темою «Приготування розчинів для ін'єкцій». Описано розподіл ролей для всіх учасників і сценарій розвитку ігрової ситуації. Підкреслено, що дотримання принципу активності є головною нормою поведінки під час ділової гри. Показано важливість спільного обговорення й аналізу проведеної гри. У статті визначено актуальність подальшої роботи зі створення кейсу ділових ігор із даної дисципліни, який потребує постійного розширення і вдосконалення.

**Ключові слова:** ділова гра, методика, вища освіта, фармація.

The article is devoted to one of the actual problems of training specialists in higher education institutions – the introduction of new forms and methods of education. Taking into account the modern concept of humanization of education in Ukraine, it is important to introduce new active forms of training, in particular – business games. Classes in the form of business games are aimed at improving the professional skills of future specialists. Such classes allow to show personal characteristics of students, acquire decision-making skills in difficult situations. The analysis of modern research and publications has confirmed the relevance of this direction of work of teachers of higher education institutions. This analysis has shown the problem of the relevance of developing new methodologies for conducting classes in an active format in the training of specialists in various specialties, including pharmacists. This article shows the methodology of problem-projection business game with planned mistakes. This methodology was developed and tested in the training process of pharmacists at the National Pharmaceutical University in the course “Technology of Drugs”. The article shows the relevance of the development of methodology for each business game. Stages of work of the teacher on creation of a game situation to a concrete theme, preparation of the scenario and preparation of the equipment, the documentation, auxiliary materials for game are described. The necessity of preliminary work of students before the beginning of the game is also shown. The specific example of the game “The work of the pharmacy production department” demonstrates the scenario of the game on the theme “Preparation of solutions for injection”. The distribution of roles for all participants and the scenario of the game situation development are described. It is established that the observance of the principle of activity is the main norm of behavior during a business game. The importance of joint discussion and analysis of the game is described. The article speaks about the relevance of further work on the creation of a case study of business games in this discipline, this case requires constant expansion and improvement.

**Key words:** business game, methodology, higher education, pharmacy.

УДК 378.147.227:37.032.5:37.026  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-19-3-24>

**Орловецька Н.Ф.,**  
канд. фарм. наук,  
доцент кафедри технології ліків  
Національного фармацевтичного  
університету  
**Данькевич О.С.,**  
канд. фарм. наук,  
доцент кафедри технології ліків  
Національного фармацевтичного  
університету

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** Сучасна система підготовки молоді до професійної діяльності передбачає набуття студентами вмінь швидкого пристосування до нових умов роботи. Від цього залежить продуктивність праці й ефективність використання власного потенціалу. Видатний американський соціолог і футуролог Деніел Белл у 2007 р. писав: «Економіка, побудована на знаннях або рушійна знаннями, дозволяє тим країнам, що найбільш успішно продукують знання, вириватися у своєму розвитку вперед». Гуманістична парадигма вищої

освіти зосереджує навчально-пізнавальну діяльність на особистості студента, особистісному зростанні та професійному становленні майбутнього фахівця [7]. Розвиток особистого потенціалу не відбувається без пізнавальної, комунікативної активності студента. Запорукою якісної професійної підготовки фахівця будь-якого профілю є оптимально організоване навчання у ЗВО, яке передбачає перехід від пізнання до самопізнання і далі – до творчості. Провідна роль у цьому належить інтерактивним методам навчання, зокрема діловим іграм [3].

Сьогодні багато вищих навчальних закладів проводять заняття у формі ділової гри, що сприяє виникненню зацікавленості, концентрації уваги студентів на навчальному матеріалі [1; 2]. Ділова гра об'єднує в собі різні функції: освітню, розвиваючу, комунікативну, виховну. Навчання у вигляді ділової гри є груповою формою навчання. Ділові ігри сприяють розвитку активності студентів, їх включенню в міжособистісне спілкування, а також оволодінню професійною майстерністю.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

У літературі наведено багато прикладів застосування ділових ігор у навчальному процесі студентів різних спеціальностей, зокрема і для майбутніх фармацевтів. Так, О. Антонова у своєму дослідженні щодо впровадження інноваційних технологій у процес професійної підготовки майбутніх фармацевтів зазначає доцільність такого підходу, оскільки він підвищує у студентів мотивацію до навчання і пізнавальну активність. За її спостереженнями, це також підтримує викладача у стані творчого пошуку дидактичних новацій [2].

Активно розробляють і впроваджують ділові ігри викладачі Буковинського державного медичного університету: О. Геруш, К. Садогурська, А. Паламар, Н. Музика – з дисципліни «Менеджмент та маркетинг у фармації»; В. Зеленюк, О. Горошко, О. Ткачук – з аптечної технології ліків; а також викладачі Національного фармацевтичного університету Т. Кудрявцева й О. Андрєєва – з різних дисциплін [4–6]. Усі публікації об'єднують наявність певних структурних елементів гри і загальний формат проведення. У низці публікацій автори наводять результати експериментальної перевірки ефективності власних сценаріїв ділової гри (В. Зеленюк, О. Антонова, О. Андрєєва) [1; 2; 5].

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що сьогодні актуальне створення системи ділових ігор із навчальних дисциплін різних спеціальностей. Водночас необхідне методичне забезпечення для проведення занять у форматі гри, тобто моделювання ігрового поля, структури гри, критеріїв оцінювання, правил реалізації зворотного зв'язку та використаних методичних прийомів. Для кожної гри необхідно наводити мету, характеризувати ролі й умови взаємодії учасників і організатора, описувати спосіб розподілу студентської групи на малі групи або особистісні ролі, наводити правила гри.

Розроблення методик проведення ділових ігор із різних дисциплін і їх упровадження в навчальний процес дозволить активізувати самостійність думок студентів, залучити їх до роботи зі значними обсягами інформації, створити атмосферу порозуміння й співпереживання, дозволить студентам бути справжніми суб'єктами навчання [6; 8].

**Мета статті** – розробити і впровадити в навчальний процес проблемно-проекційну ділову гру із запланованими помилками. Визначити зміст і особливості ділової гри як навчальної технології під час викладання дисципліни «Аптечна технологія ліків» у системі підготовки фармацевтів.

**Виклад основного матеріалу.** Суть проблемно-проекційної ділової гри полягає в передачі студентам деяких функцій (контрольної, інформаційної, організаційної, оцінюючої), які традиційно виконуються викладачем. Така організація навчального процесу вирізняється значною різноманітністю і залежить від педагогічної майстерності викладача до створення певної ситуації і проведення заняття в такому форматі. Характер і зміст ділової гри залежать від специфіки навчальної дисципліни, від рівня підготовленості студентів, вона може мати різні форми проведення. Або вся група ділиться на кілька невеликих груп для взаємодії чи конкурування одна з одною, або деякі студенти отримують індивідуальні ролі, а інші дають їм оцінку. Важливо, щоб викладач під час організації та проведення гри звертав увагу не на якість виконання тієї або іншої ролі, а на рівень включення у процес гри всіх учасників, на прояви їхньої активності, ініціативності, здатність імпровізувати під час виконання різних ролей чи різних видів діяльності. Ділова гра – умовне відтворення, імітація, моделювання деякої реальної діяльності, яку спільно освоюють учасники гри. Кожний студент вирішує своє окреме завдання відповідно до своєї ролі та функції. У спільній діяльності студентів розвиваються навички співпраці в ухваленні рішень.

На кафедрі технології ліків Національного фармацевтичного університету накопичено значний досвід із розроблення і впровадження активних методів навчання під час проведення занять із метою оптимізації освітнього процесу згідно з вимогами сучасності. Для використання в навчальному процесі з дисципліни «Аптечна технологія ліків» викладачами кафедри технології ліків запропоновано проведення трьох видів ділових ігор: «Конференція», «Доповідь і дискусія», «Робота виробничого відділу». Кожна із цих ігор має свої особливості ролевого плану, сценарію і форм оцінки. Методика проведення тієї чи іншої гри розроблена для кожного конкретного заняття. Найбільш наближена до реальних умов роботи у виробничій аптеці ділова гра «Робота виробничого відділу», яка за змістом і наповненістю найбільш повно відповідає умовам майбутньої професійної діяльності і дозволяє забезпечити максимально можливий рівень самостійної роботи студентів. Згідно з ігровою ситуацією, кожний студент групи є співробітником виробничої аптеки і виконує обов'язки відповідно до своєї ролі. Ролі студентів у даній грі відображають реальну ситуацію у виробничому відділі аптеки:

завідувач аптеки, завідуючий відділом, провізор-аналітик, два-три технологи (з контролю якості й із приготування внутрішньоаптечної заготовки), фасувальник, санітарка, інші дійові особи згідно зі сценарієм.

Передумовою якісного проведення заняття у формі ділової гри є ретельно розроблена методика її проведення. Викладач заздалегідь формує основний сценарій, ретельно опрацьовує кожну роль, передбачає можливі шляхи розвитку ситуації тощо. Бажано обирати ролі для учасників таким чином, щоб найповніше розкрити потенціал кожного студента у групі. Або можливий вибір ролі за парадоксальним принципом, що інколи дозволяє у процесі гри розкрити несподівані аспекти психоемоційного типу студента. Для наближення ситуації до реальних умов роботи в аптеці перед проведенням ділової гри викладачеві необхідно підготувати комплекти завдань, рецепти, реєстраційні журнали, акти обстеження, форму протоколу наради, візитні картки й інші документи. Педагогічна майстерність викладача під час проведення заняття є визначальним чинником якості роботи всіх учасників гри, оскільки викладач вибудовує і підтримує або коригує весь комплекс спілкування, поведінки та діяльності студентів у процесі гри.

До проведення ділової гри готуються також і студенти: кожному учасникові необхідно знати свої вихідні дані, права й обов'язки свого героя, щоб повною мірою використати знання, уміння і навички, вироблені у процесі аудиторної роботи і самопідготовки. Учасникам гри необхідно дотримуватися функціональних обов'язків відповідно до інструкції та регламенту роботи, послідовності виконання дій. Під час гри викладач повинен створити атмосферу індивідуальної і колективної відповідальності за результати роботи групи, тому його роль у грі є провідною. На початку заняття він викладає проблемну ситуацію, коригує перебіг гри або акцентує увагу на особливо важливих питаннях, заохочує кращих виконавців професійної ролі.

На занятті «Робота виробничого відділу аптеки» імітується діяльність провізора-технолога під час надходження до аптеки повідомлення з відділення лікарні про недоброякісне приготування ін'єкційного розчину: «В аптеку, яка працює на території клінічної лікарні, надійшла інформація, що після введення хворим ін'єкційного розчину глюкози 5% у них виникла специфічна реакція організму, що проявилось в появі ознобу, падінні артеріального тиску, підвищенні температури тіла, появі ціанозу кінцівок, блювоти і проносу. Лікарі припустили, що введений 5% розчин глюкози містить пірогенні речовини, які і викликали таку реакцію організму у хворих. Завідувач відділенням розпорядився відправити 5% розчин глюкози для дослідження його на апірогенність і стерильність, а також повідомити в аптеку про те, що від розчину

глюкози, приготовленого в аптеці, у хворих підвищується температура».

За сценарієм гри для працівників аптеки виникла екстремальна ситуація і необхідно терміново з'ясувати такі питання:

1. З якої причини у хворих проявляється пірогенна реакція.

2. Якщо причиною цього є введення розчину глюкози 5%, то на якій стадії його приготування були занесені пірогенні речовини.

3. Як у короткі терміни усунути причину недоброякісності розчину.

Ці проблеми вирішуватимуться у процесі гри, і її учасники повинні входити в ролеве спілкування один з одним.

Гра проводиться в три етапи. Головний зміст *першого етапу* – встановлення причини виникнення пірогенної реакції у хворих. Студентам належить з'ясувати:

– чи це реакція на пірогенні речовини, що містяться в розчині глюкози;

– чи це реакція на пірогенні речовини, занесені нестерильним шприцем або системою для інфузійної терапії;

– чи пірогени занесені з іншими препаратами, введеними спільно з розчином глюкози.

Для з'ясування всіх обставин провізор-технолог і завідувачка аптекою вступають в ролеве спілкування із завідуючим відділенням, лікарями, старшою медичною сестрою й іншими особами. За сценарієм вони відвідують кардіологічне відділення лікарні, звідки поступив сигнал. У розмові з медичною сестрою вони з'ясовують, як і яким способом було введено розчин глюкози, у поєднанні з якими препаратами він вводився, де і скільки часу він зберігався до введення. Потім вони досліджують використану систему для вливання і флакон з-під розчину глюкози.

На *другому етапі* гри всі дії гравців будуть підпорядковані одній меті – з'ясуванню причини передбачуваної пірогенності розчину глюкози 5%. Провізор-технолог спільно із провізором-аналітиком за дорученням завідувачки аптекою поетапно:

– досліджують процес приготування ін'єкційних розчинів в аптеці шляхом аналізу таблиці постадійного контролю технологічних операцій, заповненої співробітниками, які брали участь у технологічному процесі, та спілкуються з ними згідно зі сценарієм;

– складають перелік зазначених недоліків чи порушень у всьому ланцюзі приготування ін'єкційних розчинів;

– перевіряють доставку ін'єкційних розчинів у відділення лікарні, умови їх зберігання і використання.

На *третьому етапі* гри підбиваються підсумки постадійного контролю якості ін'єкційних розчинів в аптеці, виявлено причини недоброякіс-

ності лікарського препарату і шляхи їх усунення. Провізор-технолог докладає на загальних зборах колективу аптеки про недоліки і порушення положень нормативної документації із приготування ін'єкційних розчинів, робить висновки і надає пропозиції щодо їх усунення. На зборах ведеться обговорення висунутих пропозицій. На завершення завідувачка аптекою повідомляє конкретні заходи щодо усунення зазначених недоліків, призначає відповідальних осіб за їх реалізацію і відповідає на питання, якщо вони виникли в учасників зборів. На цьому ігровий сценарій заняття закінчується.

Кожний учасник має реально включитися в активну групову взаємодію з метою адаптації до проблем гри, активно орієнтувати свою увагу на інших, включатися в аналіз певних групових процесів. На заняттях у формі ділових ігор заохочується конструктивна дискусія, різноманітність рішень, вітаються різні думки всіх учасників гри й опрацьовуються різні варіанти вирішення тих чи інших проблемних питань. Ділові ігри дозволяють студентам вибудувати такі взаємини з іншими учасниками процесу, які ґрунтуються на принципах співробітництва та партнерства, що є важливим для професійного становлення висококваліфікованого фахівця в майбутньому.

Формат проведення занять у вигляді ділової гри дозволяє майбутнім фахівцям визначитися з необхідністю власного професійного розвитку, адекватно оцінити свої професійні здібності, окреслити особистісну програму становлення себе як фахівця. Усе це мотивує студентів до активізації самоосвіти і саморозвитку.

**Висновки.** Розроблення методики проведення ділових ігор із різних дисциплін, їх апробація в навчальному процесі є актуальним напрямом роботи викладача. Ділова гра дозволяє використовувати широкий комплекс організаційно-педагогічних форм, методів і засобів для засвоєння студентами навчального матеріалу, набуття практичних умінь відповідно до кінцевих цілей підготовки фахівця. Застосування ділових ігор у навчальному процесі показало їхню високу ефективність для

засвоєння студентами нових способів діяльності, навиків продуктивного спілкування і знаходження рішень. У подальшому кафедра технології ліків Національного фармацевтичного університету планує проводити розробку нових занять у формі ділових ігор з метою їх упровадження в навчальний процес.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Андреева О. Дослідження успішності навчання та самооцінки активності студентів при удосконаленні викладання дисципліни «Клінічна фармація». *Управління, економіка та забезпечення якості у фармації*. 2014. № 5. С. 41–45.
2. Антонова О. Упровадження інноваційних технологій у процес професійної підготовки майбутніх фармацевтів (аналіз досвіду Житомирського базового фармацевтичного коледжу). *Професійна підготовка фахівців: креативний підхід* : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2017. С. 198–217.
3. Белкін І. Педагогічні умови виникнення ділових ігор у вищих навчальних закладах. *Гуманітарний вісник*. 2011. № 22. С. 3–5.
4. Інтерактивні методи навчання як спосіб розвитку творчих здібностей студентів на практичних заняттях із менеджменту та маркетингу у фармації / О. Геруш та ін. *Медична освіта*. 2017. № 3. С. 91–94.
5. Зеленюк В., Горошко О., Ткачук О. Ефективність методу «Ділова гра» на заняттях з аптечної технології лікарських засобів. *Медична освіта*. 2018. № 1. С. 22–25.
6. Кудрявцева Т. Ділова гра як засіб підготовки майбутніх фармацевтів до розв'язання проблемних ситуацій у професійній діяльності. *Актуальні питання освіти і науки* : збірник наукових статей, матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції, 10–11 листопада 2016 р. Харків : ХОГОКЗ, 2016. С. 216–219.
7. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. : Указ Президента України від 25 червня 2013 р. № 344/2013. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013/>.
8. Ромась К., Половко Н. Сучасні підходи до викладання аптечної технології ліків. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти Національної академії педагогічних наук України. Професійна педагогіка*. 2017. № 13. С. 80–86.



## РОЗВИТОК ОРХЕСТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЯК МОДЕЛЬ НОВІТНІХ ЗАВДАНЬ У НАВЧАННІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

### THE DEVELOPMENT OF ORCHESTRAL THINKING AS A MODEL OF THE NEWEST TASKS IN THE TEACHING OF FUTURE MUSIC ART TEACHERS

Стаття присвячена вихованню орхестричного мислення в контексті розвитку складного феномену аналізу суб'єктивного й об'єктивного в мисленні, емоційного та розумного, емпіричного і теоретичного тощо. Моделювання операцій, пов'язаних із музичною діяльністю: активна діяльність суб'єкта у співвідношенні музичного мислення, інтонування, мовлення, дії, руху, творення та сприйняття художніх цінностей.

В основу статті покладені висновки психологів про те, що мислення – це процес опосередкованого й сумарного відбиття людиною предметів та явищ об'єктивної дійсності в їхніх суттєвих зв'язках і стосунках. Предметною основою мислення є мова, яка є інструментом і видом існування думки. Думка спирається на згорнуту внутрішню мову. Інтелектуальна діяльність органічно пов'язана із практикою. Практика є джерелом орхестричного мислення.

Поняття «орхестричне мислення вчителя музичного мистецтва» розглядається в окремому визначенні, а услід потрібно їх об'єднати в нове глобальне твердження.

Наявний загальнодоступний стандарт мислення не достатній як для народження нових ідей, так і для їх сприйняття. Саме ця особливість є першою перепорою до всього, що пов'язане з новітніми процесами. І ця ж перепорою зумовлює першочергове завдання, яке необхідно вирішити з високою ефективністю: розробити новий стандарт мислення і створити умови для його впровадження у свідомість студентів вишу, що повинно стати відповідним важелем в освітньому процесі.

Першорядного значення у процесі формування орхестричного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва набувають форми творчої діяльності, що допомагають студентам активно та самостійно мислити. У зв'язку із цим підкреслюється: поняття «фахове мислення» має два аспекти – предметний (особливість мислення, зумовлена характером спеціальної підготовки в окремій галузі наукових знань); якісний (тобто високий професійно-кваліфікаційний рівень спеціаліста, пов'язаний зі ступенем продуктивності застосування спеціальних знань на практиці).

Орхестричне мислення розширює світогляд, відображає переконання, зумовлює наступний щабель діяльності педагога-музиканта. Орхестричне мислення зумовлює модернізацію системи музично-педагогічних цінностей, стимулює рух уперед та синтезує освоєння культурного простору, розширення інтелектуального й духовного ресурсу, зростання творчої сили, знання майбутнього фахівця.

Майбутній учитель музичного мистецтва повинен мати професійну підготовку, що забезпечує його здатність успішно вирішувати завдання у швидкозмінному середовищі на основі новітніх підходів, глибокого розуміння методології творчості, з ураху-

ванням сформованих педагогічних навичок. Сьогодні необхідна «випереджальна свідомість», яку має сформувати система випереджальної освіти, заснована на глибокій і органічній інтеграції з фундаментальною наукою. Ідеї формування такої системи освіти вже активно обговорюються серед науковців, фахівців-практиків. Потрібне орхестричне мислення і його новий стандарт є формою розумової діяльності, психофізіологічно сумісною з ментальністю населення, що проживає в нашій країні.

**Ключові слова:** мислення, орхестрика, орхестричне мислення, розвиток орхестричного мислення, функції вчителя музичного мистецтва, мисленнєві дії, пошуковий орхестричний мисленнєвий процес.

The article is devoted to the education of orchestral thinking in the context of the development of the complex phenomenon of the analysis of subjective and objective in thinking, emotional and rational, empirical and theoretical, etc. Modeling of operations related to musical activity: the active activity of the subject in the relation of musical thinking, intonation, speech, action, movement, creation and perception of artistic values.

The basis of the article is the conclusion of psychologists that thinking is a process of indirect and total reflection of objects and phenomena of objective reality in their essential relationships and relationships. The underlying basis of thinking is language, which is a tool and a kind of existence of thought. The idea is based on a convoluted inner tongue. Intellectual activity is organically linked to practice. Practice is the source of orchestral thinking and its activities.

The concept of "orchestral thinking of a music teacher" is considered in a separate definition, and subsequently they need to be combined in a new global statement.

The current public standard of thinking is not enough to give birth to new ideas or to accept them. This feature is the first obstacle to everything related to the latest processes. And the same obstacle expresses the paramount task that needs to be addressed with high efficiency: to develop a new standard of thinking and create conditions for its implementation in the minds of HSE students, which should become an appropriate lever in the educational process.

Of paramount importance in the process of shaping the orchestral thinking of future music teachers are the forms of creative activity that help students to think actively and independently. In this connection, it is emphasized: the concept of professional thinking has two aspects – subject matter (a feature of thinking, due to the nature of special training, which is used in a particular field of scientific knowledge); high-quality (that is, a high level of professional qualification related to the degree of productivity from the application of specialized knowledge in practice).

That is, orchestral thinking broadens the outlook, reflects beliefs, determines the next stage of activity of the teacher-musician. Orchestral thinking leads to the modernization of the system of

УДК 37.013

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-19-3-25>

**Плющик Є.В.,**

ст. викладач кафедри мистецьких дисциплін і методик навчання Житомирського державного університету імені Івана Франка

**Новосадова С.А.,**

ст. викладач кафедри мистецьких дисциплін і методик навчання Житомирського державного університету імені Івана Франка

*musical and pedagogical values, stimulates the movement forward and synthesizes the development of cultural space, the expansion of intellectual and spiritual resources, the growth of the creative power of knowledge of the future specialist. The future teacher of music art should have professional training, which ensures his ability to successfully solve emerging problems in a rapidly changing environment based on the latest approaches, a thorough understanding of the methodology of creativity, taking into account the acquired pedagogical skills. Today, it is necessary to have an "advanced conscious-*

*ness", which should be formed by the system of advanced education, based on deep and organic integration with fundamental science. The ideas of forming such a system of education are already being actively discussed among scientists and practitioners. It takes orchestral thinking and its new standard is a form of mental activity that is psychophysiologicaly compatible with the mentality of the population living in our crane.*

**Key words:** thinking, orchestrics, orchestral thinking, development of orchestral thinking, functions of teacher of musical art, mental actions, search orchestral thinking process.

### Постановка проблеми в загальному вигляді.

Нагальною проблемою сьогодення є підготовка педагогічних кадрів, а саме вчителів музичного мистецтва, які можуть продукувати своє мислення в нових, нетрадиційних умовах, виробляти ідеї, скеровувати їх на виникнення нових методик і завдань у навчанні.

В умовах глобалізації та жорсткої конкуренції на ринку знань і освітніх сервісів в Україні акомодация педагога як фахівця в навчальну сферу має можливість розвою лише за умов переходу до моделей пошукового розвитку, знаходження нових методик. Введення нових технологій вимагає здійснення замислу безперервного навчання педагогічного персоналу, а найголовніше – майбутніх учителів. Нинішня наукова алгоритмізація блокує ухвалення людиною творчих рішень. Це повною мірою стосується формування впродовж навчального процесу творчого музичного мислення й орхестричного мислення як додаткового методу.

### Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Поняття «орхестика» виникло у Стародавній Греції як метод вільної передачі в русі драматичного, пластичного або музичного твору. Т. Ліванова зазначає, що музика була «у нерозривному зв'язку з поезією (звідси – лірика), музика як неодмінна учасниця трагедії, музика і танець <...>» [2, с. 6].

Наприкінці XIX ст. Еміль Жак-Далькроз повернувся до цього методу у вигляді музично-ритмічного виховання. Мета системи Е. Жак-Далькроза – за допомогою рухів розвинути музично-творчі здібності дитини [1, с. 23].

Цю ідею розвивали Н. Олександрова, О. Конорова, С. Руднева, Т. Бирченко, М. Котляревська-Крафт, Г. Франіо, І. Ліфіц та інші. Велику роль у розвитку орхестики відіграла система дитячого виховання Карла Орфа. Метод К. Орфа базувався на національному фольклорі: вивчались інтонації німецької мови, німецької народної музики, ритмічні формули та танцювальні рухи з використанням драматизації віршів, пісень, гри на різноманітних інструментах.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Орхестричне мислення тлумачиться як розширення світогляду, що відтворює світоглядні позиції людини, визначає якісно вищий рівень громадської позиції людини,

породжує модернізацію порядку людських вартостей. Воно заохочує рух уперед, синтезує освоєння культурного простору, примноження розумового й духовного ресурсу, зросту будівної сили знання.

Орхестричне мислення потрібно закладати у стінах навчальних закладів, тому є рація вести мову про зовсім інше навчання та високу якість підготовки майбутніх кадрів. Для розвитку педагогіки необхідне нове поріддя педагогічних (музично-педагогічних) кадрів, яке здатне мислити широко та вміє продукувати незвичні ідеї.

Таке навчання змінить політику навчального процесу, урахує вимоги життя й спрямує на вирішення основних проблем: вчити пізнавати чи розвивати вміння та бажання вчитися впродовж життя.

І хоча сучасна музична методика вступає в єдиний розвинутий процес науково-технічної, інформаційно-технологічної реконструкції всіх сфер життєдіяльності людини, усе ж вона є мистецтвом – тобто сплавом знань і досвіду, мислення й інтуїції. Водночас із введенням незнаних технологій іноді педагоги вводять «технічні» засоби активізації в навчального процес, не приділяють належної уваги формуванню творчих мисленнєвих процесів майбутніх учителів музикантів.

**Мета статті** – показати еволюцію свідомості майбутнього педагога, що перетворюється на творче (можна сказати, орхестричне) мислення, еволюцію інтелекту, що переростає в політехнічне навчання. Показати, як орхестричне мислення продукується в розширенні переконання, відображає світоглядні позиції майбутнього педагога, визначає вищий рівень суспільної поведінки людини.

**Виклад основного матеріалу.** Орхестричне мислення – своєрідне нововведення, педагогічне поняття, що означає включення нового в навчально-виховну, освітню діяльність. Часто воно стосується використання нових методів, способів дій, засобів, нових концепцій, реалізації навчальної літератури, нових навчальних програм, засобів виховання тощо.

В. Загвязинський вважає, що нове в педагогіці – це не лише ідеї, підходи, методи, технології, які в таких поєднаннях ще не висувались або ще не використовувались, а й комплекс еле-

ментів чи окремі елементи педагогічного процесу, які ввібрали в себе прогресивне начало, що дає змогу у змінних умовах і ситуаціях ефективно розв'язувати завдання виховання й освіти [3, с. 19].

Основу орхестичного мислення педагога у процесі музичної діяльності становлять дві важливі проблеми, а саме: а) навчання, узагальнення і поширення педагогічного досвіду; б) проблема впровадження здобутків у практику. Учителю повинен виступати автором, дослідником, користувачем і пропагандистом нових педагогічних технологій, теорій, концепцій.

Зміст освіти об'єднує три важливі компоненти: інформаційно-діяльнісний, комунікативний і рефлексивний. Сучасна система освіти спрямована на першу складову частину, яка забезпечує майбутнім спеціалістам отримання професійної інформації як необхідної умови оволодіння різними видами діяльності.

Провід процесом орхестичного мислення передбачає аналіз і оцінку введених учителями педагогічних замислів, створення умов для їх успішної розробки і застосування, що є механізмом посиленого розвитку школи та педагогіки.

Новітнє (мається на увазі – орхестичне) навчання повинно дещо змінити політику навчального процесу, урахувати вимоги життя та спрямовуватись на вирішення основних проблем: учити пізнавати чи розвивати вміння та бажання вчитися впродовж життя.

В. Журавльов наголошував, що існуючий масовий стандарт мислення не достатній як для народження нових ідей, так і для їх сприйняття. Саме ця особливість є основною перешкодою до всього, що пов'язане з інноваційними процесами. І ця ж перешкода зумовлює першочергове завдання, яке необхідно вирішити з високою ефективністю: розробити новий стандарт мислення і створити умови для його впровадження в масову свідомість, що повинно стати головним для педагогічних кадрів вищої школи. Вплив інноваційної освіти на індивідуальне мислення – це формування системи стійких образів мислення («генеруючих» стереотипів), які є основою для виникнення і відтворення гнучких, креативних форм мислення, на чому наголошують науковці [4, с. 3–8].

Випускник ЗВО повинен мати професійну підготовку, що достачає його хист вдало розв'язувати завдання, що перед ним постають у мінливому середовищі з інноваційними підходами, глибоко оцінювати методології творчості, спрямовано використовувати закони музичного мистецтва, з урахуванням отриманих педагогічних навичок. Нині необхідний «випереджаючий розмисел», який має виробити система випереджальної освіти, яка заснована на всебічній і нерозривній інтеграції з вичерпною наукою.

Тобто орхестичне мислення потрібно застосовувати в мурах навчальних закладів, тому є підстава вести мову про орхестичне навчання та високу якість підготовки педагогічних кадрів. Для розвитку сучасної музичної педагогіки необхідне нове поріддя педагогічних (музично-педагогічних) кадрів, яке здатне мислити в сучасному контексті і вміє реалізовувати певні ідеї.

Вчителю безперервно на життєвому й професійному шляху слід проявляти свої можливості, пристосовуватись до змін умов свого існування, до різноманітних чинників професійної діяльності. Він змушений актуалізувати притаманні йому дані, успішно усвідомлювати ідеї професії й ефективно втілювати певні види вчительської функції: спрямовувати зусилля, знання, вміння для досягнення високого рівня, формувати й розвивати свої професійні функції та якості. Досягнення цієї мети вирізняється індивідуальними особливостями реального вчителя, залежить від кваліфікованого використання багатоманітних прийомів, модусів оцінки та забезпечення належних характеристик і вимог професії, що зумовлюється створенням умов (і можливостей) для вираження функціональних й особистісних здібностей.

Зміст традиційної підготовки розглядається як взаємозв'язок педагогічної діяльності викладача та навчально-пізнавальної діяльності майбутнього вчителя. Але студенти в цьому разі стають об'єктами управління, виконавцями запрограмованого плану.

Сьогоднішня освіта вимагає від освітян особливої налаштованості наукового пізнання на новизну. Отже, здатність особистості до генерування нових педагогічних ідей, творчість педагогічних працівників набувають нового значення. Мотивацією розвитку особистості педагогічних працівників найчастіше виступають нова педагогічна ідея (наприклад, ідея орхестичного виховання) і вольове зусилля, що супроводжує прагнення виявити свої здібності, умотивувати власну унікальність. Цей процес саморозвитку зумовлює і розвиток сучасної системи освіти.

Діяльності механізму орхестичного мислення включає два взаємопов'язаних етапи діяльності: 1) рух думки у створенні і пізнанні змісту нового знання (для самого суб'єкта пізнання); 2) об'єктивування і втілення нового знання у практичну діяльність. Отже, етап орхестичного мислення – це процес виникнення нових ідей у суб'єктивній реальності, що триває в мисленні, через пізнання сенсу нового знання і генерування нової педагогічної ідеї.

**Висновки.** Виникнення орхестичного мислення в суб'єктивній реальності – це процес пізнання, у якому суб'єкт здійснює пошук новизни досягнення поставлених цілей у вирішенні проблем і

суперечностей. Такий процес пізнання розглядається крізь призму міждисциплінарного, інтегрованого підходу інших наук, в історії музики, теорії музики, музичної педагогіки.

Орхестичне мислення пов'язане з педагогічними технологіями, що спрямовані на впровадження генерованих ідей у практику педагогічної діяльності, їх поширення. Це дозволяє ефективно реалізовувати результат орхестичного мислення.

### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Дорн В. Метод Жак-Далькроза. Институт Ритмической гимнастики Жак-Далькроза. Гелерау, близ Дрездена. Москва, 1912. 30 с.
2. История западноевропейской музыки до 1789 г. Москва : Музыка, 1986. 630 с.
3. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології. Київ : Академвидав, 2004. С. 19.
4. Журавлев В. Креативное мышление, креативный менеджмент и инновационное развитие общества. Ч. 1. *Креативная экономика*. 2008. С. 3–8.

## МЕТОДИКА ОПАНУВАННЯ ТРАДИЦІЙНОГО СПІВУ В ДИТЯЧОМУ ФОЛЬКЛОРНОМУ КОЛЕКТИВІ

### METHODS OF MAINTAINING TRADITIONAL SONG IN CHILDREN'S FOLKLORE COLLECTIVE

Стаття присвячена одній з актуальних проблем сучасного музично-фольклористичного навчання – опануванню традиційної манери співу дітьми – учасниками фольклорного колективу. Зокрема, розкривається сутність таких понять, як традиційна культура, народна манера співу, дитячий фольклорний ансамбль. Автори підкреслюють, що в сучасних глобалізаційних умовах порушено природний плин процесу народної творчості, перерваною є традиція спадкоємності поколінь у галузі народної культури. Тому нині питання виховання дітей засобами народної педагогіки і музично-фольклористичної діяльності є надзвичайно гострим, оскільки фольклор є найціннішим дидактичним матеріалом в естетичному вихованні підростаючого покоління. Основна увага авторів зосереджується на теоретико-методичних і практичних засадах діяльності керівника колективу з опанування традиційного обрядового і музичного матеріалу дітьми у фольклорному ансамблі. Висвітлюються критерії, структурні компоненти досліджуваного явища. На основі аналізу музично-фольклористичної літератури обґрунтовується авторська методика роботи з дитячим фольклорним ансамблем, надаються практичні рекомендації щодо розвитку артикуляційного апарату дітей, постановки і зміцнення дихання, роботи над чіткістю дикції, опанування діалектних особливостей, розширення діапазону, налаштування високої позиції звуку, вироблення кантилени, рухливості голосу та ін. Розглянуто принципи розвитку дитячих фольклорних здібностей, методичні засади розвитку навичок і прийомів правильного плавного звуковедення, виконання народних пісень із дотриманням певного характеру, а також методику об'єднання дітей у фольклорному колективі, виховання кращих людських якостей, любові до Батьківщини, рідного краю, природи. Наголошується на необхідності навчання дітей фольклору на основі синтезу основних форм художньої діяльності – музики, пластики і хореографії, народного танцю, фольклорного театру, образотворчого мистецтва, прикладної творчості тощо.

**Ключові слова:** творча діяльність, культура, традиційна культура, фольклор, дитячий фольклорний ансамбль, спів, народна манера співу.

The article is devoted to one of the urgent problems of modern music and folklore teaching – mastering the traditional singing style of children – members of the folklore group. In particular, it reveals the essence of such concepts as: traditional culture, folk singing style, children's folk ensemble. The authors emphasize that in the current globalization conditions the natural flow of the process of folk art is violated, and the tradition of continuity of generations in the field of folk culture is interrupted. Therefore, nowadays the issue of raising children through folk pedagogy and music-folklore activities is extremely acute, since folklore is the most valuable didactic material in the aesthetic education of the younger generation. The authors' main focus is on the theoretical, methodological and practical principles of the activity of the head of the collective for mastering the traditional ritual and musical material by children in the folk ensemble. Criteria, structural components of the studied phenomenon are highlighted. Based on the analysis of the folklore literature, the author's methodology of working with the children's folklore ensemble is substantiated, practical recommendations are given on the development of the articulatory apparatus of children, staging and strengthening of breathing, working on the clarity of diction, mastering dialectal features, widening the range, positioning, adjusting voice mobility, etc. Consider also the principles of development of children's folklore abilities, methodical bases of development of skills and techniques of proper smooth sound management, performance of folk songs with observance of a certain character, as well as methods of uniting children in folklore collective, education of the best human qualities, love for the Motherland, native land of nature. It is emphasized on the necessity of teaching children folklore on the basis of synthesis of the basic forms of artistic activity – music, plastic and choreography, folk dance, folklore theater, fine arts, applied creativity and more.

**Key words:** creative activity, culture, traditional culture, folklore, children's folk ensemble, singing, folk singing style.

УДК 78.087.68(075.8)

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-19-3-26>

**Сінельніков І.Г.**,  
заслужений працівник культури України,  
доцент кафедри музичного мистецтва  
Київського національного університету  
культури і мистецтв  
**Сінельнікова В.В.**,  
канд. іст. наук,  
доцент кафедри музичного мистецтва  
Київського національного університету  
культури і мистецтв

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Дитячий фольклор – велика й оригінальна галузь української традиційної народної колективної творчості, складниками якої є музика, поезія, театр, пластика, танець, образотворче та декоративно-прикладне мистецтво, обрядова культура та ін. Дитячий фольклор увібрав у себе багатівковий досвід народу, а власне фольклорне мистецтво відрізняється невичерпною глибиною, правдивістю образів, силою емоційного впливу на людину. Кожна дитина вже в ранньому віці має доторкнутися до життєдайного джерела народ-

ної мудрості – фольклору, щоб вирости морально здоровим і національно свідомим громадянином своєї держави, здатним підтримати, відтворити і транслювати майбутнім поколінням традиційні знання і культуру наших предків, а отже, зберегти українську ідентичність і генетичний етнокод нації. У цьому аспекті велику роль відіграє творча діяльність дитячих фольклорних колективів.

#### Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Навчання дітей традиційного співу у фольклорних колективах не є активно дослідженою темою ані в українській етномузикології, ані в музичній

фольклористиці європейських країн. Більш розробленою є проблематика вокально-хорового виховання дітей – академічного і народного, назвемо праці Б. Асаф'єва, К. Пігрова, П. Чеснокова, Г. Струве, Д. Кобалевського, В. Краснощочкова, А. Мархлевського, М. Осенневої, Г. Стулової, О. Соболевої, С. Світайло [1], Н. Перцової [2] та ін. Водночас зазначимо, що окреслена проблематика з 1930-х рр. і до сьогодні є в центрі дискурсу певної спільноти українських і закордонних фахівців – педагогів і практиків – фольклористів; результатом цієї діяльності стали праці Б. Бартока, З. Кодаї, В. Верховинця, Л. Гапон, С. Садовенко [3], М. Пилипчак [8], Є. Луньової, Г. Сисоєвої та ін., деякі методично-практичні напрацювання з питань опанування традиційного виконавства в студентських і дитячих фольклористичних колективах мають автори статті [4; 5].

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Визначаємо недостатній ступінь теоретичного обґрунтування напрацьованих фахівцями-практиками методик вокально-ансамблевої роботи з дитячими фольклорними колективами, тому вважаємо за необхідне зупинитися на деяких аспектах окресленої проблематики.

**Мета статті** – сформулювати і систематизувати правила вокально-ансамблевої роботи в дитячому фольклорному колективі. З метою конкретизації певних методичних засобів і прийомів розглянути принципи розвитку дитячих фольклорних здібностей, методичні засади розвитку навичок і прийомів правильного ведення звуку, виконання народних пісень із дотриманням певного характеру, а також методику об'єднання дітей у фольклорному колективі, виховання кращих людських якостей, любові до Батьківщини, рідного краю, природи.

**Виклад основного матеріалу.** У сучасних умовах глобалізації і нівеляції етнічних цінностей порушено природний плин процесу народної творчості, традиція спадкоємності поколінь у галузі народної культури є перерваною. Нині питання виховання дітей засобами народної педагогіки і музично-фольклористичної діяльності варто ставити надзвичайно гостро, оскільки фольклор є найціннішим дидактичним матеріалом в естетичному вихованні підростаючого покоління: «Український музичний фольклор є цікавим, привабливим для дитини здебільшого через свою простоту мелодій, зрозумілість співочих інтонацій та багатство палітри настроїв. У процесі слухання музики в дитини накопичується художній досвід. Дитина цього не розуміє, нагромадження відбувається підсвідомо. На основі музичних слухових практик формується музичний слух, звукообразне музичне сприйняття та мислення» [7, с. 76].

Зрозуміло, що мета вивчення традиційного співу в дитячому фольклорному колективі є дещо тотожною опануванню хорового співу в школі –

сприяти творчій самореалізації дітей за допомогою вокально-ансамблевого виконання. Завдання цього педагогічно-фольклористичного процесу є різноманітними, «головними серед них є: освітні (постановка і розвиток голосу, формування вокально-ансамблевих навичок, ознайомлення з вокально-хоровим репертуаром); виховні (виховання вокального слуху, організованості, уваги, відповідальності), розвивальні (розвиток музичних здібностей дітей і потреби» в колективному співі «як мотиваційного компонента подальшого саморозвитку» [1, с. 6].

Організаційно-методичні особливості роботи керівника дитячого фольклорного колективу, на відміну від хормейстера, який працює із професійними співаками, полягають у тому, що дітей необхідно навчити співати, розвиваючи не лише їх вокальні дані, а й сприйняття хорової, вокально-ансамблевої музики, музичного мистецтва загалом. «Це передбачає систематичну роботу відповідно до робочого календарного плану, в якому зазначено послідовність і терміни виконання певних видів вокально-хорової роботи над постановкою дитячого голосу шляхом виконання спеціальних вправ, розучування вокальних творів та їх виконання» [1, с. 7].

Багаторічною практикою сучасних фольклористів – керівників дитячих фольклорних колективів доведено, що для створення творчої атмосфери в ансамблі «в його репертуарі має бути три групи творів»: одна має «повністю відповідати виконавським можливостям колективу, друга – випереджати ці можливості, а третя – бути легшою за досягнутий рівень». У результаті «дотримання цього принципу активізує репетиції і допомагає свідомо засвоювати матеріал» [6]. Наявність таких трьох груп складності в репертуарній політиці фольклорного колективу дає змогу педагогу-керівнику своєчасно переключати увагу дітей із важкого на легке, змінювати ритм у роботі, вчасно знімати напруження – фізичне і емоційне.

Безперечним і багаторазово підтвердженим практикою нині є ствердження: навчання дітей фольклору має відбуватися на основі синтезу основних форм художньої діяльності – музики, пластики і хореографії, народного танцю, фольклорного театру, образотворчого мистецтва, прикладної творчості тощо. Одним із перспективних напрямів комплексного виховання дитини в дитячому фольклорному ансамблі є робота в умовах фольклорного театру. Це нова форма сценічної інтерпретації українського і європейського народного мистецтва, що розкриває перед учасниками колективу широкі можливості творчого самовираження. Використання з перших занять найпростіших рухів під час виконання ігрових і танцювальних пісень, тобто елементарна театралізація виконання музичних фольклорних творів, є

початком формування творчих умінь, здібностей, які розвиваються при виконанні таких завдань, а саме: створення тексту на задані ритми, варіювання мелодії, імпровізація рухів під музику.

Керівник дитячого фольклорного колективу особливо ретельно має продумувати сценічний варіант виконання пісні. Так, календарні пісні-заклички, весняні пісні вимагають дзвінкого, гучного, летючого звуку, а ліричні дівочі або колицькі пісні співаються м'яко, тепло. Основна задача керівника – пробудити інтерес дітей до витоків тієї чи іншої специфічної манери співу, прийомів звуковидобування, особливостей діалекту, танцювальної лексики. Для цього, вивчаючи з дітьми, наприклад, обрядову пісню, керівник фольклорного ансамблю має детально, яскраво, образно розповісти про обряд, його особливості, знайти і підкреслити на цьому пісенному прикладі важливі деталі, які вирізняють цю пісню з усіх інших. Необхідно звернути увагу на специфіку ритміки, манери співу, особливості будови строфи та ін.

Сучасні діти, на жаль, дуже мало знають про українську музику і український фольклор. Завдання керівника дитячого фольклорного колективу – глибоко і всебічно знати фольклор своєї області, адже репертуар дитячого ансамблю має базуватися на місцевих музичних, пісенних, хореографічних фольклорних традиціях. Загалом основу репертуару для дитячого фольклорного ансамблю становлять два провідних напрями народної творчості – ігровий і пісенний фольклор. Гра – основна форма діяльності дітей, джерело емоційного розкріпачення, об'єкт розвитку фантазії дітей. Вона сприяє фізичному зміцненню дитини, розвиває його інтелектуально, має велику виховну силу. Ігрову діяльність як основу методики творчого розвитку дитини обґрунтував педагог та український композитор В. Верховинець. Він у 1920–1930 рр. довів, що «найміцнішим фундаментом для творчого розвитку дитини є забави з дитячого музичного фольклору». Пояснював він це тим, що «в розвагах, поєднаних із піснею і танцем, дитина розвивається найінтенсивніше» [7, с. 77]. Ідеї В. Верховинця у практично-фольклористичній діяльності нині розвивають і удосконалюють О. Мілевська, С. Садовенко [3], М. Пилипчак [8] та інші українські фольклористи-практики. Отже, в дитячому фольклорному колективі грою як галуззю народної творчості потрібно займатися не менше, ніж співом, а в молодших групах фольклорного ансамблю ігровими моментами має починатися і закінчуватися кожна репетиція. Діти через гру швидше сприймають твори, жвавіше, емоційніше реагують, краще запам'ятовують, охоче імпровізують.

Щодо вокальної роботи в дитячому фольклорному ансамблі зауважимо, що манера народного співу виникла з живої людської мови. Від мовної

інтонації йдуть характерні виконавські прийоми: ковзання, скати, форшлаги тощо. Тому варто зберігати образну народну мову у процесі навчання співу, звертаючи увагу на основні особливості місцевої говірки, характерне фонетичне забарвлення, манеру звукоутворення, музичний склад пісні. «На першому етапі залучення дітей до вокально-хорового співу головною метою педагога є розвиток у них фізіологічної і психологічної основи співацької культури. Тому найрезультативнішим засобом такого ознайомлення буде спів педагога, слухання якого учнями значною мірою впливатиме на їх музичний розвиток. Це зумовлено схильністю дітей наслідувати усе побачене й почуте» [1, с. 7].

Таким чином, головним методичним прийомом і принципом у навчанні народного співу є розмовна манера співу, тобто установка «співати, як говориш», при цьому необхідно прагнути зберігати і передавати різні смислові інтонації, якими насичена людська мова. Тому формулюємо першу методичну установку: артикуляційний механізм вимови слів у народному співі залишається таким самим, що і в розмовній мові, тобто під час співу необхідно зберігати розмовне положення рота, не робити нічого зайвого. Для того, щоби це вийшло, варто виконувати такі вправи: промовляти конкретну фразу в розмовній манері, а потім – промовляти цю фразу співуче, повільніше, стежачи за артикуляцією. У розмовній мові за допомогою язика, губ, нижньої щелепи фіксується положення лише наголошеної змістовної голосної, але під час розспівування і ненаголошені голосні вимагають фіксації, але без опускання нижньої щелепи. Корисно також промовляти фрази співучо на одному звуці в ритмі пісні. При цьому варто стежити, щоби посилення звуку знову ж було розмовним.

Разом із Н. Перцовой додамо, що «вже на початку роботи треба звертати увагу на те, щоби був виключно вірно сформований кожен звук. Тобто однією з перших позицій, яким має слідувати хормейстер, це досконально знати технологію співацького процесу» [2, с. 318]. Отже, для керівника дитячого фольклорного колективу однією із головних навичок є «вміння володіти власним голосом», безперечно, «викладач повинен мати розвинений музичний та вокальний слух» [2, с. 318].

У народному співі варто працювати над близьким формуванням і посиленням звуку, але при цьому необхідно пам'ятати про високу позицію звуку. Досягається близьке посилення звуку за допомогою язика: кінчик язика «ложечкою» впирається в основу нижніх зубів, сам язик енергійно подається вперед, при цьому створюється мікрорезонатор, завдяки якому голос звучить близько і яскраво. Як і в розмовній мові, в співі резонують не стільки м'яке піднебіння і головні резонатори, скільки порожнина рота, а також грудні резонатори.

Ще одна важлива особливість народного співу – огласовка приголосних: / об / и / манула, казав / и /, їхав / и /, було б / и / та ін. У цьому разі вокалісту – учаснику дитячого фольклорного ансамблю важливо навчитися не випинати вставну голосну. Озвучувати приголосні потрібно спочатку в повільному темпі. Отже, заспівати народну пісню означає вимовити слова ясно і виразно, так само чітко, як і в розмовній мові. Іншими словами, співоча дикція залежить від фонетики розмовної мови. Над словом треба працювати не формально, а вникаючи в його інтонаційну виразність, намагаючись досягти ефекту так званої «справжності» у звуці.

Причини поганої дикції в дітей пов'язані із млявою роботою артикуляційного апарату, причиною якої можуть бути малорухливість язика, скутість нижньої щелепи, млявість губ, скутість м'язів шиї та обличчя. Для подолання цих недоліків варто вибирати певні вправи (для розкріпачення нижньої щелепи – вправи на склади БА, МА, ТАК, на подолання млявості і малорухомості мови – вправи на склад ЛЯ і та ін.). Головне правило для всіх випадків – це повне фізичне звільнення артикуляційного апарату від напруги та стан повного емоційного розслаблення (комфорту).

Мова, як і спів, здійснюється тільки на основі дихання. Отже, постановка техніки дихання – одна із необхідних складових частин вокально-ансамблевої роботи керівника із дітьми у фольклорному колективі. Вчити правильного дихання потрібно з перших занять. Дітям, перш за все, варто зрозуміти техніку користування диханням: безшумний короткий вдих, опора дихання, спокійне поступове його витрачання. Головне – навчити дітей свідомо ставитися до дихання, практично опанувувати його розподілом від вдиху до видиху, систематично тренувати дихання під час занять і під час виконання пісень.

Для досягнення позитивних результатів у співочому вихованні в дитячому фольклорному колективі необхідна не лише вокально-ансамблева робота, а й систематична робота з розвитку слуху: мелодійного і гармонійного. «Щоб навчити дітей співати, потрібно навчити їх, щоб вони розрізняли правильний і неправильний спів», який можна відчутти «тільки за допомогою слуху» [1, с. 9]. Роботу варто вести на ансамблевій основі, в тісному взаємозв'язку з вокальними заняттями в ансамблі. До того ж народні пісні самі є благодатним матеріалом для роботи над вокально-ансамблевими навичками. Кожен підголосок у них має яскраву мелодію, що добре запам'ятовується, вони мають невеликий діапазон, багато народних пісень виконується без супроводу, що сприяє розвитку слуху. До того ж «дитячі народні пісні дають змогу співати без напруження голосу, тому діти отримують емоційне задоволення від співу» [7, с. 77].

Велику увагу у вокально-ансамблевій роботі з дитячим фольклорним колективом варто приділяти розвитку почуття ритму, з огляду на те, що народна пісня виконується без диригента, а танцювальні, хороводні, ігрові фольклорні твори в основі своєї будови мають рух. Чітке відчуття ритму можна виробляти різними шляхами: плескати ритмічний малюнок будь-якої музичної фрази, починаючи з найпростіших пісенних мелодій із репертуару ансамблю і переходячи до більш складних, співати гами, ритмічно варіюючи, використовувати розспівки з активним ритмічним малюнком.

Спів у фольклорному ансамблі включає не лише колективну творчість та імпровізацію, а й органічне злиття індивідуальностей, вміння підпорядковувати свій голос загальній звучності, гнучко погоджувати свої вокальні дії з діями інших учасників. Тому керівник має постійно звертати увагу не лише на унісонний ансамбль, а й стежити за динамічним (злитість голосів за силою звучання), ритмічним (особливо в танцювальних піснях або протяжних зі складним ритмом), темповим (єдність темпового виконання) тембровим, дикційним ансамблем. Зауважимо, що гарним способом роботи над усіма видами ансамблю є виконання музичних фраз на стаккато.

Безперечно, розвиваючи голос і навички народно-пісенного виконання на основі розмовної манери, керівник має добре знати будову співочого апарату і фізіологію співочого процесу, який здебільшого розвивається у всіх дітей однаково. В основі техніки дихання, звукоутворення, дикції лежать єдині для всіх принципи. Сформулюємо основні принципи вокального навчання в дитячому фольклорному ансамблі.

По-перше, розвивати голос треба, виходячи з примарних тонів, тобто удосконалювати звучання найбільш природних звуків, поступово розширюючи діапазон до октави. Народні пісні завдяки мелодійності та зручності діапазону становлять сприятливий ґрунт для природного розвитку дитячих голосів. Отже, необхідно працювати в певному діапазоні, використовуючи мелодійний матеріал, особливо на початкових етапах навчання. Раптово не ускладнювати мелодійний матеріал, тобто не збільшувати діапазон, при цьому поступово підвищувати вокальні вимоги з метою досягнення в дітей усвідомленості звуковидобування.

По-друге, серед усіх фольклорно-співочих навичок особливу увагу варто приділяти звукоутворенню: співати природним, світлим звуком, без напруги і крику. «Крикливий» спів спотворює природний тембр голосу, негативно впливає на інтонацію, згубно відбивається на голосових складках дитини. Для відпрацювання співочих навичок використовувати не лише співочий репертуар, а й спеціальні вправи, розспівки. Вправи слід ретельно підбирати, щоб вони були різноманітні за мело-



дійним матеріалом і технічними завданнями: розвивати голос, розширювати його діапазон, зміцнювати дихання, налаштовувати високу позицію звуку, виробляти кантилену, рівність голосу, його рухливість, чіткість дикції тощо.

Починати треба з найпростіших вправ, діапазон яких є невеликим, теситура зручна, потім ускладнювати. Ніколи не починати вправи з гучного співу, а в певному порядку, поповнювати їх новими цікавими прикладами. На перших заняттях у новоствореному фольклорному колективі або з вокалістами-початківцями вправи будуть займати значний час. Іноді їм доцільно присвятити не 10–15 хвилин, а набагато більше.

По-третє, домагатися в дітей оптимізації тембру, тобто досягнення найкращого природного тембру. Багаторазово і систематично відпрацьовувати основні якості природного звучання голосу (близьке формування і посилення звуку, дзвінкість, співучість звуку, компактність звучання тощо), вдосконалювати їх і закріплювати, багаторазово повторюючи. До роботи над якістю звуку підходити через емоцію, що особливо важливо в роботі з дітьми. Адже, коли дитина отримує емоційне задоволення від співу, «коли дитина знаходиться у приємному стані втіхи – вона здатна вигадувати, фантазувати. Це є запорукою її творчого розвитку» [7, с. 77]. Отже, на перших етапах вокально-ансамблевої роботи в дитячому фольклорному колективі варто використовувати не стільки методичні принципи, скільки формувати звук за допомогою емоційно-художніх уявлень.

Усе вищеперелічене зумовлює правило: під час колективних та індивідуальних занять з опанування традиційного музичного матеріалу з дітьми – учасниками фольклорного колективу варто активно заохочувати сильні сторони у вокалі, не дуже акцентуючи на недоліках: створення так званої «ситуації успіху» в рази збільшить працездатність і емоційну віддачу учасників вокально-фольклорного навчання. У цьому процесі значну роль відіграють індивідуальні заняття, активна робота на них спонукає розвиток індивідуальних задатків дітей-вокалістів і активізує роботу над недоліками вокальної техніки, звуковидобування тощо.

Ще одним важливим аспектом є залучення дітей до систематичної і активної самостійної роботи (декламація слів пісні, скоромовки на примарний тонах, правильне відкриття рота тощо), а також формування навички слухати себе, що допомагає корегувати вокальний слух, і працювати поступово, без квапливості, не допускати форсування звучання.

Слід також пам'ятати, що на першому етапі розвитку дитячого голосу у 6–10 років голоси хлопчиків і дівчаток загалом однорідні, розподіл на перші і другі голоси є досить умовним. Голосовий апарат ще не є сформованим, дихання часто є поверховим. На цьому етапі потрібне обережне, дбайливе

ставлення до дитячого голосу. Додамо також, що необхідною умовою розвитку дитячого фольклорного колективу є гармонійне поєднання вокально-фольклорного навчання і сценічних виступів. Ці види творчої діяльності в дитячому фольклорному колективі мають супроводжуватися фаховими розповідями і коментарями керівника про пісні, обряди, традиції, історію України.

**Висновки.** Здійснена нами систематизація правил вокально-ансамблевої роботи в дитячому фольклорному колективі і визначення у цьому контексті методичних засобів, прийомів і принципів розвитку дитячих фольклорних здібностей не є остаточними: практична діяльність і фаховий досвід кожного керівника дитячого фольклорного колективу, а також склад і рівень творчих здібностей учасників ансамблю щодня вносять у музично-практичну фольклористику свої методичні корективи. Методика опанування традиційного співу в дитячому фольклорному ансамблі нині має безліч практичних знахідок і розвивається залежно від цілей, які ставить перед колективом його керівник, різними шляхами, методологічне обґрунтування, опис, класифікація та систематика яких ще чекає на ґрунтовне дослідження.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Світайло С.В. Методика роботи з дитячим хоровим колективом : навч.-метод. посібник для студ. вищих навч. закладів III–IV рівня акредитації. Київ : Унів. коледж Київського ун-ту ім. Бориса Грінченка, 2016. 140 с.
2. Перцова Н.О. Методичні аспекти роботи з дитячим хоровим колективом. *Молодий вчений*. 2017. № 10. С. 316–318. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/10/73.pdf> (Дата звернення: 26.11.2019).
3. Садовенко С.М. Розвиток музичних здібностей засобами українського фольклору : Навчально-методичний посібник. Київ, 2008. 128 с.
4. Сінельніков І.Г. Дитячий фольклорний колектив: методика організації, принципи роботи, репертуарна політика. *Молодий вчений*. 2017. № 11. С. 661–666. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/11/161.pdf> (Дата звернення: 27.11.2019).
5. Сінельніков І.Г., Сінельнікова В.В. Деякі питання засвоєння автентичної традиції співу у міському молодіжному фольклористичному колективі. *Імідж сучасного педагога: електронне наукове фахове видання*. 2019. № 4 (187). С. 94–99. URL: <http://isp.poippo.pl.ua/article/view/168463/178248> (Дата звернення: 25.11.2019).
6. Липа І., Черсак О., Молодій О. Народна пісня в контексті репертуарної політики дитячого хорового колективу. URL: [http://mountainschool.pu.if.ua/sites/default/files/Issue\\_16/25.pdf](http://mountainschool.pu.if.ua/sites/default/files/Issue_16/25.pdf) (Дата звернення: 28.11.2019).
7. Жилик Н.В. Використання українського дитячого музичного фольклору для творчого розвитку дітей. *Молодий вчений*. 2017. № 7. С. 661–666. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/7/17.pdf> (Дата звернення: 24.11.2019).
8. Пилипчак М. Народна музична спадщина в реаліях школи. *Матеріали до української етнології*. 2013. Вип. 12. С. 239–251. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/mdue\\_2013\\_12\\_45](http://nbuv.gov.ua/UJRN/mdue_2013_12_45) (Дата звернення: 20.11.2019).

## ІНТЕНСИФІКАЦІЯ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ОФІЦЕРІВ ЗАПАСУ В УМОВАХ НАСТАВНИЦТВА, НА ОСНОВІ ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

### INTENSIFICATION OF THE CONTENT OF THE TRAINING OF RESERVE OFFICERS UNDER MENTORING, BASED ON THE FORMATION OF LEADERSHIP COMPETENCE

Стаття присвячена інтенсифікації змісту професійної підготовки майбутніх офіцерів запасу в закладах вищої освіти шляхом впровадження теорії і методики військового лідерства, спрямованого на розвиток професійного інтересу, формального наставництва, орієнтованого на розвиток професійних компетенцій та швидку адаптацію молодих фахівців до умов військового середовища, з набуттям необхідного базового професійного досвіду. Зокрема, розкривається сутність таких понять, як військове лідерство і компетентісно орієнтоване наставництво. Основна увага зосереджується на теоретико-методичних засадах коригування професійної підготовки майбутніх офіцерів запасу на основі формування лідерської компетентності та логіки розвитку особистості, спрямованої на формування і розвиток військово-професійних компетенцій в умовах наставництва. Висвітлюється модифікація навчальних програм від технічних навичок до навичок мислення та результативність переорієнтації змісту професійної підготовки до умов наставництва. Компетентісно орієнтоване наставництво розглядається як більш персоналізована та індивідуалізована освітня технологія, яка передбачає відвертий діалог, поради, кар'єрний ріст, турботу, підтримку, відданість і допомогу. Розглядаються механізми активізації зусиль майбутніх офіцерів запасу прагнути до розвитку своїх професійних знань і компетенцій, таким чином покращуючи здатність військових лідерів сучасного і майбутнього оволодівати викликами рішучих дій. Акцентується на міжособистісних комунікативних навичках, які пов'язують навчальні, творчі, креативні дії потенційного лідера і відіграють важливу роль у розвитку компетентних та впевнених у майбутньому лідерів. Своєю чергою, військові фахівці, сформовані на основі філософії військового лідерства та професійно підготовлені в умовах наставництва, в майбутньому навчатимуть і розвиватимуть своїх підлеглих людей шляхом компетентісного наставництва і формуватимуть згуртовані професійні команди, навчаючи їх військових стандартів. Інтенсифікація змісту на основі зазначених вище педагогічних умов швидко адаптує майбутніх військових фахівців до умов військової служби, оптимально стисне і прискорить розвиток професійних знань, зрілості, концептуальних і командних навичок.

**Ключові слова:** професійна військова підготовка, офіцер запасу, військове лідерство, лідер, лідерська компетентність, формальне наставництво, компетентісно

орієнтоване наставництво, менторинг, розвиток професійного інтересу, набуття практичного досвіду, бойова готовність.

The article is devoted to the intensification of the content of the training of future reserve officers in higher education institutions through the introduction of theory and methodology of military leadership aimed at the development of professional interest, formal mentoring, focused on the development of professional competencies and rapid adaptation of the needs of young people in the environment professional experience. In particular, the essence of such concepts as military leadership and competency-oriented mentoring is revealed. The main focus is on the theoretical and methodological principles of adjusting the professional training of future reserve officers based on the formation of leadership competencies and the logic of personality development aimed at the formation and development of military and professional competencies in mentoring. Modification of training programs from technical skills to thinking skills and the effectiveness of reorienting the content of vocational training to mentoring conditions are highlighted. Competency-oriented mentoring is seen as a more personalized and individualized educational technology that involves open dialogue, advice, career growth, care, support, dedication and assistance. The mechanisms of intensifying the efforts of future reserve officers to strive for the development of their professional knowledge and competencies are discussed, thus improving the ability of military leaders of the present and future to meet the challenges of decisive action. Emphasis is placed on interpersonal communication skills that link the educational, creative, creative actions of the potential leader and play an important role in the development of competent and confident leaders. In turn, military experts, formed on the basis of a philosophy of military leadership and professionally trained in mentoring, in the future, they will train and develop their subordinates through competent mentoring and form cohesive professional teams, teaching them military standards. The intensification of content based on the above pedagogical conditions, quickly adapts future military professionals to the conditions of military service, optimally compresses and accelerates the development of professional knowledge, maturity, conceptual and command skills.

**Key words:** professional military training, reserve officer, military leadership, leader, leadership competence, formal mentoring, competency-oriented mentoring, mentoring, professional interest development, practical experience, combat readiness.

УДК 378:355.233]:005.963.2

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-19-3-27>

**Смірнов С.В.,**

заслужений тренер України,  
аспірант кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти  
Східноєвропейського національного  
університету імені Лесі Українки

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Виконання військовослужбовцями Збройних сил України відчутних місій у зоні проведення ООС,

міжнародних миротворчих операціях, військових навчаннях, захисті державного кордону на тлі технологічної модернізації й адаптації, при масова-

ній кадровій турбулентності, при високих темпах професійної діяльності та суворому оперативному бюджеті за останні п'ять років є найкращим прикладом інституційної стійкості, витривалості, відданості та універсальності у вітчизняній військовій історії. Героїчні дії військовослужбовців підтвердили, що військові традиції мужності під обстрілами не були втрачені. Через все це ми продовжуємо визнавати, що «армія – це, насамперед, люди, які в ній служать» [8]. Проте спостерігається тривожність серед поінформованих спостерігачів щодо спроможності підтримувати високу результативність кадрового резерву серед офіцерського складу Збройних сил України упродовж найближчого десятиліття.

Деякі фахівці військових навчальних підрозділів закладів вищої освіти зазначають, що останнім часом значна кількість батьків студентів не рекомендує своїм дітям здобувати додаткову вищу військову освіту. Здається, що залишається поза увагою велика кількість нереалізованих талановитих молодих потенційних офіцерів запасу. У наукових публікаціях дедалі частіше з'являються коментарі, що сучасні освітні інновації витісняються страхом можливих невдач. Поряд із цим багато студентів виявляють типовий скептицизм щодо додаткової професійної військової освіти. Такі приклади занадто наполегливі, щоб їх ігнорувати.

Варто зазначити, що в умовах високого рівня суспільного стресу та напруженості, викликаних зовнішньою військовою агресією, у військовому середовищі одночасно існують ентузіазм і довіра в одній площині, розчарування і занепокоєння – в іншій. За таких умов навіть хороше керівництво стратегічного рівня не може компенсувати таку невідповідність. Такі виклики вимагають реагування, недостатність якого забезпечуватиме лише короткотермінові результати та породжуватиме нові великі проблеми як перед теперішнім військовим керівництвом, так і перед майбутнім.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Професійну військову підготовку майбутніх офіцерів запасу досліджували В.В. Баришніков, Є.І. Брижаний, О.В. Кустинський, С.В. Сінкевич, С.В. Яремчук. Інноваційну політику військової освіти вивчали О.Л. Гапеева, О.Г. Марченко, В.М. Телелим, О.В. Ягупов. Реалізації програм наставництва у вищій освіті досліджували В.В. Грицанюк, С.П. Іванова, М.Е. Морозова, О.М. Оргієць, Т.Ю. Осипова. Теорію і методику лідерства досліджували Т.Є. Зерчанінова, Ю.О. Приходько, В.О. Татенко, О.С. Шкодїна, В.І. Юрченко.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Природа війни являється складною взаємодією політичних цілей, людських емоцій, культурних, етнічних факторів та військових навичок. Сучасні технології ведення війни значною мірою ускладнюють процеси прийняття

рішень, які, своєю чергою, визначають перемогу [5]. Якість, яка характеризує прогресивну і підготовлену військову організацію, не впливає лише із її структури та озброєння. Розробки нових військових технологій та оперативних процедур непропорційні щодо творчої енергії військовослужбовців, навіть якщо ми визнаємо, що солдати, а не техніка чи споруди, визначають результат бою.

Зв'язок між концепцією та практикою – це суть справи. Звичайно, прогрес у проектуванні людських систем був випереджений технологічним прогресом. Крім того, протягом останніх 30 років в усіх галузях зростають очікування того, що є типовим у поведінці успішного лідера. Основні компетенції лідерів, як правило, включають здатність боротися з когнітивною складністю, толерантність, інтелектуальну гнучкість, значущий рівень самосвідомості, розширене розуміння взаємозв'язків між організаційними підсистемами, які спільно будують бажаний мікроклімат організації. Доповнюють позачасові якості лідера: доброчесність, висока енергія, сміливість, творча активність та відданість інституційним цінностям. В умовах сучасних збройних конфліктів високого темпу, інтенсивності й технологічної складності військові лідери мають підтримувати інтелектуальні та пізнавальні зусилля не лише з метою збільшення ймовірності успішного виконання місії, але й з метою збереження людських ресурсів.

У будь-якій армії в будь-який час метою лідерства є виконання місії. Компетентні військові лідери беруть на себе відповідальність, вселяють і розвивають довіру, зосереджують зусилля, уточнюють цілі, будують команди, подають приклад, зберігають надію й усвідомлюють жертвовність. У теперішньому часі і в майбутньому, мабуть, мало існуватиме таємниць щодо необхідних лідерських компетенцій. Бажані якості та навички можуть дещо відрізнятись, але основна формула успіху лідера мало змінилася. Однак методика рутинного навчання, виховання, розвитку та підтримки бажаної поведінки військового лідера залишається до кінця не вивченою.

Основні когнітивні та емоційні вимоги на полі бою визнавалися десятиліттями, але висновки різних дослідників щодо необхідних компетенцій та поведінки рідко виробляють потужну та інтегровану політику виховання лідера. Концептуальним проривом у доктрині сучасного військового лідерства стала різниця між потребами лідера в тому, як діяти, щоб досягти чітко визначених короткотермінових цілей, та потребами вдосконалити діяльність військової системи, тим самим підтримати інституцію на довгострокову перспективу.

**Мета статті** – інтенсифікація змісту професійної військової підготовки майбутніх офіцерів запасу в закладах вищої освіти на основі впровадження теорії і методики військового лідерства,

спрямованого на розвиток професійного інтересу; впровадження практики формального наставництва як освітньої педагогічної технології, орієнтованої на розвиток професійних компетенцій, спрямованої на швидку адаптацію молодих фахівців у професійному військовому середовищі, з набуттям необхідного базового професійного досвіду.

**Виклад основного матеріалу.** Філософія військового лідерства є не однозначною і не уніфікованою. Звичайно, існують принципові відмінності між цивільним та військовим секторами, які безпосередньо впливають на вибір та розвиток лідерства. Відносини військового лідера і його послідовників підтримуються законом, традиціями, а також державною політикою. Ранні можливості для різноманітних обов'язків можуть підтримувати розвиток лідера. Тут військова галузь випереджає усіх і жодна інша не зробить це краще. Більшість молодих лейтенантів мають змогу очолити підрозділи значної чисельності у виконанні поставлених завдань. Вони піддаються впливу командно-штабних відносин та управлінню ресурсами ще на початку військової служби. У цивільній корпоративній діяльності молодь чекає п'ять-десять років, щоб отримати змогу очолити невелику команду. Військова організація не формує чітких стандартів поведінки лідерів, але доктрина військового лідерства поширюється на усі армійські цінності, які є стрижнем благородних військових традицій і зрозумілі за своєю суттю: обов'язок, повага, вірність, самовіддана служба, честь, відвага та доброчесність.

Процес становлення і стан лідера завжди спрямований на мету, а ситуація під назвою «процес заради процесу» – це шлях до демотивації, підміни понять і, зрештою, це шлях до бюрократизації та втрати конкурентних переваг. Розвиток лідера здійснюється «розгортанням» вже наявних, але «згорнутих» властивостей цієї особистості або «зародженням» і становленням нових. Як стан, розвиток лідера проявляється у процесі діяльності, спрямованої на виникнення нових стабільних емоцій, у результаті чого відбуваються якісна зміна й оновлення всієї цілісності особистості. Прогресивність розвитку лідера виявляється у спрямованості особистості не лише на зовнішній успіх, але й на задоволення у професійній діяльності, усвідомлення ступеня її суспільної значимості та позитивного соціального прояву.

Військове лідерство у спокійний час і час кризи потребує двох різних алгоритмів дій, адже в критичних ситуаціях все відбувається неочікувано і більшість стратегій припиняють працювати. А ще масштаби завдань, які має вирішувати лідер, залежать від кількості людей, на яку поширюється його діяльність. Тобто лідери, залежно від масштабів, мають обирати різні моделі роботи, але при цьому зберігати універсальні лідерські

якості. Тому процес професійної підготовки майбутніх офіцерів запасу буде якісним і успішним лише в поєднанні концептуальної військової підготовки, інтенсифікації її змісту теорією і методикою військового лідерства, спрямованого на розвиток професійного інтересу та практикою формального наставництва, орієнтованого на розвиток професійних компетенцій, швидку адаптацію молодих фахівців до умов професійного військового середовища, з набуттям необхідного базового професійного досвіду.

Вдосконалення професійної військової підготовки майбутніх офіцерів запасу на основі навчання і виховання лідерської компетентності, зокрема техніки оцінки ефективності особистості в колективі, може призвести до загального вдосконалення Збройних сил України. Завдання професійної військової освіти полягає в імплантації методів підвищення обізнаності про когнітивні та емоційні процеси, в результаті яких приймаються рішення на основі формування рефлексивного мислення в умовах емоційних перешкод. Дуглас Макартур мав рацію, коли ще у 1962 р. у Вест-Пойнті сказав, що місією офіцерів є перемога у війні. Якщо ми залишаємо поза увагою цю істину, то у майбутньому інше не матиме значення. Питання полягає в тому, як підтримувати дух воїна, вдосконалюючи ті аспекти особистості, які охоплюватимуть його розвиток, спритність, творчість і самосвідомість. Ця потреба є першочерговою [4].

Бойову готовність військового підрозділу варто переосмислити, якщо включити оцінку згуртованості колективу, його моралі та дисципліни на додаток до традиційних оцінок стану військової техніки, обладнання та заповнення особовим складом. Цей простий крок зменшив би значні адміністративні зусилля, які витрачаються на процес бойової підготовки, забезпечив легке відчуття розширення прав і можливостей командирам та зміцнення взаємної довіри в ланцюгу командування [7]. Для цього існують методики, які варто пояснювати всім зацікавленим аудиторіям та викладати в системі загальної професійної військової підготовки. Коригування має передбачати перехід від того, «чого варто навчитися», до того, «як варто вчитися». Зміни навчальних програм мають приділяти більше уваги навичкам мислення. Ця модифікація може бути проведена, якщо не відволікатись від оволодіння важливими технічними навичками. Тематичні дослідження лідерства мають замінити деякі тактичні сценарії, що повторюються, адже відмінна тактика не компенсує відсутність сприйнятливої керівництва ні в процесі професійної військової підготовки, ні в практичній діяльності у військових підрозділах. Наступна корекція передбачає перехід від «відвідування освіти» до більш індивідуалізованого навчання, орієнтованого на розвиток професій-

них компетенцій. Тривалість навчання має залежати від ретельного оцінювання індивідуальних освітніх потреб особистості, досвіду та очікувань. Успішність має базуватися на продемонстрованій компетентності в письмових, усних та практичних іспитах, які здаються, коли курсант почуває себе підготовленим. Деяким курсантам можуть знадобитися два роки, щоб пройти курс навчання, інші можуть завершити курс через півроку. Значні кредити можна отримати за допомогою дистанційного навчання.

Зміст професійної військової підготовки має бути інтенсифікований впровадженням теорії і методики лідерства поряд із застосуванням програм формального наставництва, орієнтованого на розвиток професійних компетенцій. Кожна навчальна група повинна мати не менше двох офіційних наставників.

Програми формального наставництва суттєво допомагатимуть у процесі професійного становлення розвитку молодих фахівців, при відборі та призначенні на посади у майбутньому. Наставництво вже давно існує у військовій лексиці, але його рутинне використання – це локальне явище, яке сильно залежить від інтересів та навичок керівників навчальних підрозділів. Коли керівники військових навчальних підрозділів шукають і визначають одного або кількох наставників серед своїх колеги чи сторонніх людей, фокусуючи необхідність професійної військової підготовки з вимогами часу, відбувається ще більше навчання [1]. Хоча у програмах наставництва можуть існувати потенційні недоліки, консенсус полягає в тому, що логіка професійної військової підготовки в умовах компетентнісно орієнтованого наставництва є найбільш прийнятливою і складається із двох взаємодоповнюючих ланок: логіка безпосередньої професійної військової підготовки і логіка розвитку особистості, спрямованого на формування і розвиток військово-професійних компетенцій із переорієнтованим змістом навчального процесу з того, «як потрібно служити», на навчання тому, як треба професійно діяти в умовах ведення сучасного бою, з використанням досвіду сучасних збройних конфліктів.

Висновки сучасних зарубіжних емпіричних досліджень у галузі професійної військової підготовки підтверджують, що практика наставництва швидко компенсує необхідність у високопрофесійних військових фахівцях. Вони впевненіші у собі, компетентніші, більше мотивовані, володіють високою вірогідністю для досягнення позицій лідерства у військовому середовищі. Чому наставництво так захоплює військову увагу? Наставництво – це допомога збільшення військового корпоративного рекрутингу, стримування небажаних професійних і соціальних зусиль серед військовослужбовців, підтримка професійних ініціатив, пришвидшення адаптації до екстремальних умов [3].

Як показує практичний досвід, у військовій культурі досягають максимального ефекту програми формального наставництва (менторингу), стратегія яких спрямована в основному на технічну підготовку, головним завданням якої є формування в молодих фахівців раціональної системи знань, умінь і навичок, необхідних для подальшого спеціалізованого вдосконалення та високоефективного практичного застосування [2].

Наставництво має бути орієнтованим на розвиток професійних компетенцій (компетентнісно орієнтованим) та вибірково (доцільним), запрошуючи висококваліфікованих досвідчених військових фахівців ставати наставниками з необхідністю професійного навчання, тривалого спостереження і підтримки молодих спеціалістів. Ніщо так не підтримує ефективність наставництва, як відсутність доцільності його використання. Успішний менторинг базується на добровільності, психологічній сумісності, спільності специфічних професійних інтересів [6].

**Висновки.** Отже, основна задача – це не як визначити необхідне лідерство, а як його культивувати, розвивати та підтримувати в системі професійної в підготовки майбутніх військових фахівців. Якісне лідерство є безпосереднім примножувачем бойової готовності та основним охоронцем військової організації. Наше завдання полягає в тому, щоб зберегти і примножити хороший досвід лідерської практики, а не просто міцну теоретичну платформу.

Основна мета наставництва в професійній підготовці майбутніх офіцерів запасу – надання допомоги майбутнім військовим фахівцям в їх професійному становленні, формуванні активної життєвої позиції, у першу чергу, як особистості, а потім як офіцера запасу, який володіє спеціальними знаннями і вміннями у військовій галузі за певним видом професійної діяльності. У програмах компетентнісно орієнтованого наставництва мають бути зазначені: мета і завдання програми, механізми її реалізації, критерії відбору наставників, етапи професійної підготовки майбутніх офіцерів запасу в умовах наставництва, етапи реалізації програми, індивідуальний план проходження освітнього маршруту, орієнтований освітній маршрут та очікувані кінцеві результати.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Christina A. Douglas (1997) *Formal Mentoring Programs in Organizations: An Annotated Bibliography*, Greensboro, N.C. : Center for Creative Leadership.
2. Connie R. Wanberg, Kammeyer J., Marchese M. (2006), *Mentor and Protégé. Predictors and Outcomes of Mentoring in a Formal Mentoring Program*, *Journal of Vocational Behavior*. Vol. 69. Pp. 410–423.
3. Delores M. Wanguri. (1996) *Diversity, Perceptions of Equity, and Communicative Openness in the Workplace*. *Journal of Business Communication*. Vol. 33. Pp. 443–57.

4. Dr. James J. Tritten (July 1995), Navy Combat Leadership for Tomorrow: Where Will We Get Such Men and Women? Naval Doctrine Command paper.

5. Paul Van Riper, Robert H. Scales, Jr. (1997), Preparing for War in the 21st Century, Parameters. Vol. 27. Pp. 9–10.

6. Tammy D. Allen, Eby, L.T., Lentz, E. (2006), The Relationship between Formal Mentoring Program Characteristics and Perceived Program Effectiveness. *Personnel Psychology*. Vol. 59. Pp. 125–153.

7. The Report of the Defense Science Board Task Force On Readiness, (June 1994), Demonstration of a real commitment to 'people first' programs and careful management of OPTEMPO, Personnel. Pp. 12–13.

8. Volker C. Franke (1997), Warriors for Peace: The Next Generation of U.S. Military Leaders, A recent study showed high levels of patriotism and warriorism among West Point cadets. *Armed Forces & Society*. Vol. 24. Pp. 33–57.

## ЦІЛЕ-РЕЗУЛЬТАТИВНИЙ КОМПОНЕНТ СИСТЕМИ ПРОФІЛАКТИКИ ПОВЕДІНКОВИХ ДЕВІАЦІЙ ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

### THE GOAL-RESULT COMPONENT OF THE GIFTED PUPILS' DEVIANT BEHAVIOR PREVENTION SYSTEM IN GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS

У статті надано змістовну характеристику ціле-результативному компоненту системи профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів у закладах загальної середньої освіти. У межах ціле-результативного компонента системи побудовано дерево цілей, які конкретизуються в завданнях, формують структуру системи, є взаємозумовленими й узгодженими для досягнення єдиної загальної мети – зниження всіх рівнів схильності обдарованих учнів до різних типів поведінкових девіацій, формування здатності протистояти чинникам ризику в життєвому просторі. Окреслено основні завдання системи: 1) попередження дезадаптації і негативних проявів у поведінці обдарованих учнів; 2) виявлення й усунення причин, які сприяють появі та поширенню серед обдарованих учнів різних форм девіантної поведінки; 3) виявлення і припинення випадків втягнення обдарованих учнів до різних типів девіантної поведінки; 4) формування в обдарованої дитини навичок соціально зумовленої поведінки, здатності до активного функціонування в конкретному соціальному середовищі з її неповторними особливостями індивідуальності; 5) підготовка суб'єктів до здійснення відповідної профілактичної діяльності. Зазначено, що кінцевий результат полягає в досягненні обдарованими учнями оптимального рівня адаптаційного потенціалу щодо стійкості до різних типів поведінкових девіацій, який характеризується конструктивною поведінковою стратегією та здатністю до активного функціонування в конкретному соціальному середовищі. Перспективна мета системи профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів у закладах загальної середньої освіти передбачає самореалізацію обдарованої особистості в життєвому просторі після закінчення закладу загальної середньої освіти.

**Ключові слова:** девіантна поведінка, обдарований учень, профілактика, система, мета, результат, заклад загальної середньої освіти.

The article provides a meaningful description of the gifted pupils' behavioral deviation prevention system goal-result component in general secondary education institutions. Within the "goal-result" system component a tree of goals elaborated, which concretized in the tasks, form the system structure, are mutually agreed and coordinated in order to achieve a common goal – to reducing all levels of the gifted pupils' inclination to different types of behavioral deviations and to forming the ability to withstand risk factors in the living space. The main tasks of the system outlined: 1) prevention of maladaptation and negative manifestations in the gifted pupils' behavior; 2) identifying and eliminating causes that contribute to the emergence and spread among gifted pupils of various forms deviant behavior; 3) identification and termination of cases of gifted pupils' involvement in various deviant behavior types; 4) formation skills socially conditioned behavior at the gifted pupil and ability actively function in a particular social environment with its unique personality traits; 5) preparation of specialists for carrying out appropriate preventive activities. Result is to reach optimal level gifted pupils adaptive potential for resistance to different behavioral deviations types, which characterized by a constructive behavioral strategy and the ability to active functioning in a particular social environment. The perspective goal of the gifted pupils' behavioral deviation prevention system in general secondary education institutions involves self-realization of the gifted personality in the living space after graduation from the general secondary education institution.

**Key words:** deviant behavior, gifted pupil, prevention, system, goal, result, general secondary education institution.

УДК 37.015.3:159.922.76-056.45  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-19-3-28>

**Степаненко В.І.,**  
канд. пед. наук,  
доцент кафедри соціальної педагогіки  
Луганського національного університету  
імені Тараса Шевченка

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Згідно із методологією соціально-педагогічних досліджень компоненти системи, які знаходяться у взаємозв'язку і взаємодії, завжди підпорядковані цілям системи [4]. Цілепокладання виступає як реальний інтегратор різних дій у системі [11] і характеризується як трикомпонентне утворення, що включає: 1) висунення і обґрунтування цілей; 2) визначення шляхів їх досягнення і формулювання завдань; 3) проектування очікуваного результату [6, с. 157]. Відповідно, ціле-результативний компонент змодельованої нами системи профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів у закладах загальної середньої освіти включає в себе такі складники, як мета, завдання і результат.

#### Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз джерел наукової літератури, в яких представлено системний підхід до вирішення проблеми, зокрема, психолого-педагогічного і соціально-педагогічного характеру, (В. Безпалько, В. Докучаєва, І. Зайнишев, О. Караман, М. Кратінов, Н. Кузьміна, С. Омельченко, О. Павленко, С. Сисоєва, В. Сластьонін, В. Торохтій, С. Харченко та ін.) вказує на багатоаспектний характер поняття «мета». Із соціально-педагогічної точки зору вона може мати філософсько-методологічне, психологічне і педагогічне значення, відображає протиріччя і причинні стосунки у світі, зв'язки суб'єктивного і об'єктивного і має діяльнісну природу. Мета також зумовлює вибір можливих засо-

бів і шляхів її досягнення, визначає напрями пошуку додаткових джерел інформації про умови і соціальне середовище життєдіяльності досліджуваного об'єкта [6; 11].

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Нині відсутні фундаментальні соціально-педагогічні дослідження, в яких би розглядалися мета, завдання і результат системи профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів у закладах загальної середньої освіти, що зумовлює необхідність їх окреслення в межах ціле-результативного компонента відповідної системи в контексті вирішення проблеми поведінкових девіацій обдарованих учнів.

**Мета статті** – надати змістовну характеристику ціле-результативному компоненту системи профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів у закладах загальної середньої освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Системний підхід завжди передбачає побудову дерева цілей, які формують структуру системи, мають бути взаємозумовленими й узгодженими для досягнення єдиної основної загальної мети. Роль і місце мети в процесі здійснення соціального впливу залежать від рівня профілактики, на якому вона здійснюється [1, с. 184].

Загальна мета системи спрямована на поліпшення функціонування об'єкта впливу. За своїм змістом вона передбачає позитивну динаміку, тобто спрямована на зміну поточного стану об'єкта в бік його поліпшення і задоволення певних потреб (у нашому випадку – це обдаровані учні), має інтегративний характер і вміщує дві рівноправні складові частини цієї діяльності, які доповнюють одна одну: стратегічну (мета-ідеал) і тактичну (очікуваний результат) цілі [10; 12]. Причому під стратегічною метою розуміють ту складову частину загальної проблеми, що спрямована на визначення, постановку і досягнення кінцевих цілей діяльності [14]. Тактична мета в більшості досліджень розглядається як сукупність завдань для досягнення стратегічної мети [12]. По суті, завдання – це також цілі, але вони є значно меншими за обсягом та більш чітко визначеними. Саме завдання впливають на обрання форм, способів та методів дії (поведінки) суб'єктів, що їх виконують [13, с. 98].

Перш ніж перейти до характеристики цілей системи профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів у закладах загальної середньої освіти, варто зупинитися на кількох аспектах розуміння самого поняття «профілактика поведінкових девіацій» у межах нашого дослідження.

1. Профілактика девіантної поведінки *у вузькому значенні* визначається як цілеспрямований процес організації і здійснення комплексу профілактичних заходів, спрямованих на забезпечення соціально-психологічного розвитку й життєдіяльності індивідів, запобігання девіаціям в їхній поведінці.

2. У широкому значенні під профілактикою поведінкових девіацій розуміють комплексний вплив на суспільні умови розвитку індивіда, спрямований на забезпечення фізичного, психічного, морального, духовного розвитку особистості, вироблення в неї імунітету до негативних впливів соціального оточення, запобігання девіантним проявам і корекцію девіантних проявів у поведінці, захист і допомогу [7, с. 45].

3. Існує також *законодавче закріплення* профілактики як соціальної послуги, яка визначається Державним стандартом як комплекс заходів, що здійснюються суб'єктом, який надає соціальні послуги, спрямований на попередження, обмеження та зупинення негативних соціальних і особистісних (поведінкових) явищ та їх наслідків у соціальному середовищі та реалізується за допомогою різних інструментів впливу соціального, юридичного, педагогічного, психологічного характеру [8]. Таке трактування профілактики також має на увазі її розуміння в широкому значенні.

4. Особливістю профілактики *соціально-педагогічного спрямування* є те, що вона являє собою систему заходів соціального виховання, спрямованих на створення оптимальної соціальної ситуації розвитку дитини, які сприяють прояву різних видів її конструктивної активності [5, с. 277].

Розробка нами цілей системи профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів у закладах загальної середньої освіти ґрунтується на положеннях конституційних норм, соціально-правових нормах стратегічних документів розвитку вітчизняної освіти (закони України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про позашкільну освіту», Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 р., Положення про психологічну службу в системі освіти України тощо), указах і розпорядженнях Президента України, постановках Верховної Ради України та Кабінету Міністрів України, наказах, розпорядженнях Міністерства освіти і науки України, міністерств і відомств, яким підпорядковані заклади інтелектуальної сфери, наказах та розпорядженнях регіональних (місцевих) органів виконавчої влади, виданих у межах їхньої компетенції, та інших нормативно-правових актах, які стосуються проблеми системної організації профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів у закладах загальної середньої освіти, а також на сучасних загальних тенденціях, які спостерігаються у сфері державної політики України щодо мінімізації загроз інтелектуальному, економічному, творчому, культурному потенціалу України.

Зокрема, загальною метою державної політики є формування комплексу заходів щодо недопущення або мінімізації загроз інтелектуальному, економічному, творчому, культурному потенціалу України.



Стратегічними цілями державної політики у цій сфері виступають:

- зведення реальних загроз до мінімуму, подолання найнебезпечніших;
- недопущення виникнення нових, більш небезпечних (агресивних) загроз, зумовлених загрозами внутрішніх і зовнішніх суперечностей національного та глобального характеру;
- перехід у фазу превентивних заходів, які будуть ефективними у протидії із загрозами.

Тактичними цілями, які безпосередньо стосуються проблеми профілактики поведінкових девіацій обдарованих особистостей, є:

- подолання освітньо-кваліфікаційного дисбалансу в підготовці фахівців;
- подолання бездуховності та аморальної поведінки із системи усталених норм соціальної поведінки.

Основними функціональними завданнями державної політики в цій сфері є: 1) проведення моніторингу та ідентифікації потенційних загроз за допомогою комплексу спостережень за станом об'єкта; 2) застосування ефективних превентивних методів протидії загрозам із використанням сучасних технологій і засобів; 3) локалізація реалізованих загроз із метою запобігання їх поглибленню та спричиненню серйозних збитків і втрат; 4) недопущення подальшого руйнування інтелектуального потенціалу шляхом прийняття відповідних нормативно-правових документів, поживлення інноваційного клімату, покращення сфери соціального захисту об'єктів та ін.

*Результат* державної політики щодо мінімізації загроз інтелектуальному, економічному, творчому, культурному потенціалу України вбачається в досягненні конкретної мети – недопущення настання реальних загроз, запобігання або зниження до прийнятної величини дії деструктивних чинників, прогнозування ймовірних загроз [9, с. 194].

Спираючись на ці положення, ми визначили цілі системи профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів у закладах загальної середньої освіти. *Загальною метою* розробленої нами профілактичної системи є зниження всіх рівнів схильності обдарованих учнів до різних типів поведінкових девіацій, формування здатності протистояти чинникам ризику в життєвому просторі. *Стратегічна мета* спрямована на формування та підвищення адаптаційного потенціалу обдарованих учнів щодо їх стійкості до різних форм поведінкових девіацій. *Тактична мета* полягає у створенні освітніми, виховними, психологічними та соціальними засобами сприятливих умов для попередження дезадаптації обдарованих учнів молодшого, середнього і старшого шкільного віку, формування у них певних соціально-психологічних якостей, які забезпечують підвищення їх адаптаційного потенціалу щодо стійкості до прояву різних форм пове-

дінкових девіацій, сприяють саморозвитку і само-реалізації, забезпечують безпечне входження обдарованої особистості в життєвий простір, коли вона здатна протистояти чинникам ризику.

*Основними завданнями* системи профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів у закладах загальної середньої освіти стали:

- попередження дезадаптації і негативних проявів у поведінці обдарованих учнів;
- виявлення і усунення причин, які сприяють появі та поширенню серед обдарованих учнів різних форм девіантної поведінки;
- виявлення і припинення випадків втягнення обдарованих учнів до різних типів девіантної поведінки;
- формування в обдарованої дитини навичок соціально зумовленої поведінки, здатності до активного функціонування в конкретному соціальному середовищі з її неповторними особливостями індивідуальності;
- підготовка суб'єктів до здійснення відповідної профілактичної діяльності.

Визначені цілі і завдання конкретизуються *залежно від рівнів профілактики* (первинної, вторинної, третинної), що зумовлено їх різним змістовним наповненням.

*Метою первинної профілактики* є попередження дезадаптації та виникнення схильності до різних форм поведінкових девіацій. *Завдання первинної профілактики*: своєчасна діагностика рівнів адаптованості і схильності до різних типів поведінкових девіацій, чинників, які можуть їх про-вокувати; розвиток в обдарованих учнів тих якостей, які сприяють формуванню стійкості до різних типів поведінкових девіацій, спрямованості на соціально зумовлену поведінку (адекватна самооцінка, стресостійкість, комунікативні, вольові уміння та навички тощо); активізація ресурсів, які сприяють саморозвитку і самореалізації обдарованої дитини.

*Вторинна профілактика* має на меті формування в обдарованих учнів умінь та навичок прийняття конструктивних рішень у ситуаціях ризику. *Завдання вторинної профілактики*: структурування реальних та потенційних загроз, пов'язаних із ситуаціями, які спричиняють ситуативну схильність обдарованої дитини до різних типів девіантної поведінки; розвиток активних стратегій поведінки, що допомагають подолати проблемну ситуацію і шляхом власного вибору прийняти відповідальне конструктивне рішення; надання своєчасної соціально-психологічної підтримки в кризовій ситуації, підвищення потенціалу ресурсів основних сфер життєдіяльності.

*Мета третинної профілактики* полягає у відмові від сформованої моделі девіантної поведінки, попередженні її рецидивів. *Завдання третинної профілактики*: створення сприятли-

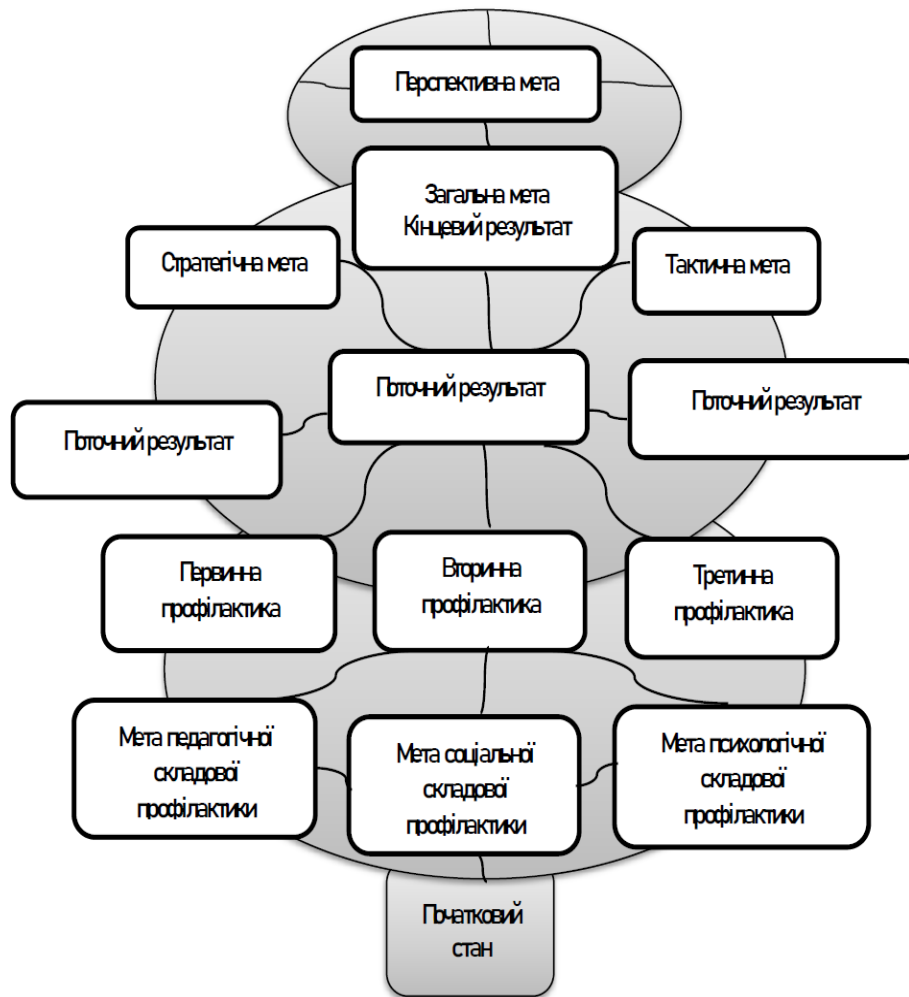
вих умов для якісної зміни поведінки обдарованої особистості; залучення ресурсів основних сфер життєдіяльності обдарованого учня для подолання сформованих негативних поведінкових проявів; корекційно-розвивальна робота, спрямована на відновлення тих значимих якостей, які сприяють формуванню стійкості обдарованих учнів до різних типів поведінкових девіацій і дають змогу протистояти негативним впливам із боку соціального оточення.

Загалом визначені тактичні завдання є досить різноманітними, їх конкретний зміст може змінюватися залежно від суб'єктивних і об'єктивних обставин чи ситуацій, які визначають тактику дій суб'єктів профілактичної діяльності. Також різновид тактики залежить від методу і виду профілактики (загальна чи індивідуальна). Це характеризує наявність такої особливості профілактичної системи, коли механізм здійснення профілактичних дій, з одного боку, має здатність швидко адаптува-

тися до конкретної ситуації, а з іншого – набір спеціальних знарядь є індивідуальним та залежить від поставлених цілей та завдань.

Специфіка реалізації цілей і завдань первинної, вторинної і третинної профілактики також має будуватися з урахуванням вікових особливостей цільової аудиторії. Так, якщо з обдарованими учнями молодшого шкільного віку ми можемо говорити тільки про організацію первинної профілактики, мета якої буде полягати в попередженні чи усуненні їх дезадаптації для попередження ризику виникнення девіантної поведінки в подальшому, то серед учнів середнього і старшого шкільного віку мають місце усі три рівні профілактичної роботи.

Оскільки розроблена нами система профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів у закладах загальної середньої освіти є різновидом соціальної системи змішаного типу, побудованої за соціально-педагогічною моделлю, яка поєднує в собі соціальний, педагогічний і психоло-



Умовні позначення: \_\_\_\_\_ – завдання

Рис. 1. Дерево цілей системи профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів у закладах загальної середньої освіти

гічний складники, необхідно також розкрити її цілі відповідно до цих складників. У процесі розробки мети і завдань зазначених складників системи профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів у закладах загальної середньої освіти ми враховували погляди М. Ковальчук та І. Тарханової на профілактику, корекцію і реабілітацію девіантної поведінки дітей та молоді [3].

*Соціальна складова частина* системи має на меті формування соціальних навичок обдарованої дитини, необхідних для здорового способу життя та її комфортного існування в соціальному середовищі, прийняття соціумом її неординарності. *Завдання* цієї складової частини полягають у сприянні соціальній адаптації обдарованої дитини, оволодіння нею навичками спілкування і здорового способу життя.

*Педагогічна складова частина* системи профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів у закладах загальної середньої освіти має специфічний і неспецифічний аспекти. *Метою специфічного аспекту* є формування в обдарованого учня усвідомлення наслідків у разі обрання девіантного способу реагування на проблемні ситуації. *Завдання*: сформулювати уявлення про різні типи девіантної поведінки та як вони можуть вплинути на життєдіяльність людини. *Неспецифічний аспект педагогічної складової частини* профілактики має на меті формування самосвідомості обдарованої особистості. *Завдання*: пізнання себе, розуміння своїх почуттів і емоцій, способів їх регулювання.

*Психологічна складова частина* системи профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів у закладах загальної середньої освіти має на меті підтримку обдарованої дитини, навчання її навичок відповідати за себе і свій вибір. *Завдання*: корекція певних соціально-психологічних особливостей особистості, які сприяють негативним девіантним проявам.

Як підсумок визначених цілей і завдань можна розглядати *результат* системи профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів у закладах загальної середньої освіти. У контексті цього питання варто зазначити, що профілактична робота має бути не стільки спрямованою на результат, скільки забезпечувати його. Результат може бути *поточним (проміжним)* – у вигляді створення умов для реалізації ресурсів, можливостей соціуму в інтересах особистісного розвитку, тобто підготовчої роботи фахівців для включення обдарованої особистості у взаємини з соціумом, його ресурсами і можливостями (це може бути розробка плану соціально-педагогічної профілактики в закладі загальної середньої освіти, підготовка і впровадження проектів, програм, методик і технологій, заходів та ін.) і *кінцевим* – у вигляді змін у самій особистості, її поведінці, якісних параметрах [10].

Кінцевий *результат* системи профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів у закладах загальної середньої освіти, що відображає всі її цілі і полягає в досягненні обдарованими учнями оптимального рівня адаптаційного потенціалу щодо стійкості до різних типів поведінкових девіацій, який характеризується конструктивною поведінковою стратегією та здатністю до активного функціонування в конкретному соціальному середовищі з перспективною метою самореалізації в життєвому просторі.

Схематично ціле-результативний компонент у вигляді дерева цілей представлений на рис. 1.

**Висновки.** Отже, в межах ціле-результативного компоненту системи профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів у закладах загальної середньої освіти нами було побудовано дерево цілей, які залежать від рівня профілактики (первинна, вторинна, третинна), змістовного наповнення системи (педагогічна, психологічна, соціальна складові частини), конкретизуються в завданнях, формують структуру системи, є взаємозумовленими й узгодженими для досягнення єдиної загальної мети. Загальною метою системи профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів у закладах загальної середньої освіти є зниження всіх рівнів схильності обдарованих учнів до різних типів поведінкових девіацій, формування здатності протистояти чинникам ризику у життєвому просторі, що є можливим завдяки досягненню кінцевого результату, який відображає всі цілі системи і полягає в досягненні обдарованими учнями оптимального рівня адаптаційного потенціалу щодо стійкості до різних типів поведінкових девіацій, який характеризується конструктивною поведінковою стратегією та здатністю до активного функціонування в конкретному соціальному середовищі з перспективною метою самореалізації в життєвому просторі.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Історія, теорія і практика соціальної роботи в Україні : наук.-навч.-метод. посібник для студентів, магістрантів, аспірантів і спеціалістів у галузі соціальної педагогіки, соціальної роботи / Харченко С.Я., Кратінов М.С., Ваховський Л.Ц., Кратінова В.О., Песоцька О.П., Караман О.Л. Луганськ : Альма-матер, 2004. 322 с.
2. Караман О.Л. Системний підхід як методологія дослідження соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими в Україні. *Наукові записки*. Сер. : Педагогічні науки. 2012. Вип. 107 (1). С. 222–229.
3. Ковальчук М.А., Тарханова І.Ю. Девиантное поведение. Профилактика, коррекция, реабилитация : пособие. Москва : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2010. 286 с.
4. Методология и методы социально-педагогических исследований / авт. сост.: С.Я. Харченко, Н.С. Кратінов, А.Н. Чиж, В.А. Кратінова. Луганск : Альма-матер, 2001. 216 с.

5. Овчарова Р.В. Справочная книга социального педагога. Москва : Сфера, 2002. 480 с.
6. Павленко О. Цілепокладання як основна мета в системі формування методичної культури викладача вищої школи. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*. Сер.: Педагогічні науки. 2014. Вип. 131. С. 155–160.
7. Парфанович І. Наукові підходи до профілактики поведінкових девіацій як сфери соціальної роботи. *Social Work and Education*. 2016. Vol. 3. № 2. Рр. 42–49.
8. Про затвердження Державного стандарту соціальної послуги профілактики Мінсоцполітики України; Наказ, Стандарт, Опис [...] від 10.09.2015 р. № 912. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1155-15> (дата звернення: 03.12.2019).
9. Ревак О.І. Концептуальні засади державної політики мінімізації загроз інтелектуальному потенціалу України. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. Сер.: Економічна. 2015. №1. С. 192 – 205.
10. Социальная педагогика : учебник и практикум для академического бакалавриата / под общ. ред. В.С. Торохтия. Москва : Издательство Юрайт, 2015. 451 с.
11. Технология социальной работы : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. И.Г. Зайнышева. Москва : Гуманит. изд. Центр «ВЛАДОС», 2002. 240 с.
12. Шакурова М.В. Методика и технология работы социального педагога : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва : Издательский центр «Академия», 2002. 272 с.
13. Шилов В.В. Цілі та завдання профілактичного напрямку діяльності органів прокуратури. *Наше право*. 2014. № 8. С. 94–99.
14. Яцишин М.М. Поняття та складові елементи стратегії і тактики запобігання злочинам в установах виконання покарань України. *Юридична Україна*. 2009. № 3. С. 111–115.

## ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

### FEATURES OF USING DIDACTIC GAMES IN MATHEMATICS

Актуальність впровадження дидактичних ігор в освітній процес полягає в сучасних ефективних методах стимулювання навчально-пізнавальної активності учнів, озброєння їх новими знаннями, вміннями та навичками, підготовки учнів до самостійного життя. Використання дидактичних ігор у процесі вивчення математики основної школи є одним із методів активізації пізнавальної діяльності учнів під час навчання. Реально на практиці мало хто використовує дидактичні ігри на уроках математики.

Метою статті є обґрунтування поняття «дидактична гра» та її особливостей під час навчання математики.

Методи дослідження: термінологічний аналіз для тлумачення ключових дефініцій дослідження; узагальнення наукових джерел для визначення напрямів розвитку та застосування дидактичних ігор в освітньому процесі.

У статті обґрунтовано використання дидактичних ігор на уроках математики задля ознайомлення учнів із новим матеріалом, його закріплення, повторення раніше набутих уявлень і понять, повнішого і глибшого їх осмисленого засвоєння, формування обчислювальних, графічних умінь та навичок, розвитку основних прийомів мислення, розширення кругозору. Показано, що систематичне використання ігор підвищує ефективність навчання. Найбільші можливості для впровадження ігрових елементів в освітній процес математики дають уроки узагальнення й систематизації знань.

Розглянуто особливості проведення уроку математики в 7 класі під час вивчення теми «Тотожні перетворення цілих виразів» із використанням дидактичної гри.

Зроблені висновки, що в процесі дидактичної гри учні вчаться розв'язувати задачі, порівнювати, узагальнювати та систематизувати, робити самостійні висновки та обґрунтовувати їх, доводити власну думку. Використання дидактичних ігор на різних етапах уроку є сучасним та ефективним засобом активізації навчально-пізнавальної активності учнів, що гарно впливає на підвищення рівня знань із математики, розвитку розумової діяльності.

**Ключові слова:** дидактична гра, математика, освітній процес, ігрова діяльність, метод навчання.

The urgency of introducing didactic games into the educational process consists of instructive, effective methods of stimulating students' educational and cognitive activity, equipping them with new knowledge, skills, and preparing students for a life of their own. The use of didactic games in the study of mathematics in elementary school is one of the methods of activating the cognitive activity of students during teaching. In practice, few people use didactic games in math lessons. The purpose of the article is to substantiate the concept of didactic game and its peculiarities in teaching mathematics.

Research Methods: terminological analysis to interpret key research definitions; generalization of scientific sources for determining directions of development and application of didactic games in the educational process.

The article substantiates the use of didactic games in mathematics lessons for acquainting students with new material, for fixing it, for repeating previously acquired ideas and concepts, for a fuller and deeper understanding of their learning, formation of computational skills, formation of outlook. The systematic use of games has been shown to increase learning effectiveness. The greatest opportunities for the introduction of game elements in the educational process of mathematics are lessons of generalization and systematization of knowledge.

The peculiarities of conducting a mathematics lesson in the 7th grade during the study of the theme "Identical transformations of whole expressions" using didactic game are considered.

The conclusions are drawn that in the course of didactic play, students are taught to solve problems, to compare, summarize and summarize, to make their own conclusions and to justify them, to prove their own opinion. The use of didactic games at different stages of the lesson is a good and effective way of activating the students' learning and cognitive activity, which has a good influence on raising the level of knowledge in mathematics, the development of mental activity.

**Key words:** didactic game, mathematics, educational process, game activity, teaching method.

УДК 373.3.091

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-19-3-29>

**Хворостіна Ю.В.,**

канд. фіз.-мат. наук,

ст. викладач кафедри математики Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка

**Удовиченко О.М.,**

канд. пед. наук,

доцент кафедри інформатики Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка

**Юрченко А.О.,**

канд. пед. наук,

доцент кафедри інформатики Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка

#### Постановка проблеми в загальному вигляді.

Сучасна освіта потребує нових методів та засобів організації навчання та виховання, які сприяли б формуванню і розвитку учня у взаємозв'язку з природним та соціальним середовищем, здатності швидко пристосовуватися до зміни життєвих обставин.

Досягненню мети навчання математики та реалізації особистісно-орієнтованого навчання сприяє використання дидактичних ігор.

Актуальність впровадження дидактичних ігор в освітній процес полягає в сучасних ефективних методах стимулювання навчально-пізнавальної

активності учнів, озброєння їх новими знаннями, вміннями та навичками, підготовки учнів до самостійного життя. Використання дидактичних ігор у процесі вивчення математики основної школи є одним із методів активізації пізнавальної діяльності учнів під час навчання. Реально на практиці мало хто використовує дидактичні ігри на уроках математики.

#### Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблемі використання дидактичних ігор в освітньому процесі присвячено багато праць із педагогіки та психології. Проблемою цього питання займалися видатні педагоги П. Блонський, А. Мака-

ренко, В. Сухомлинський, В. Сорока, Г. Росинський, С. Щацький та інші. Практичне застосування дидактичних ігор у навчальному процесі можна побачити в роботах М. Кларіна, В. Коваленка, О. Микитина, М. Перова, Л. Сухарева та інших [3–6; 12–13].

Значну кількість педагогічних ідей щодо ігрової діяльності дитини психологи висловили в результатах психологічних досліджень. Проблемою гри займалися такі психологи, як Д. Ельконін, А. Леонтьєв та ін.

Вагомий внесок у вирішення проблеми ігрової діяльності зробив відомий радянський педагог та письменник А. Макаренко. Він зазначав, що гра має важливе значення в житті кожної дитини – якою буде дитина в грі, такою вона буде і в праці, коли виросте. Тому виховання майбутнього діяча відбувається, перш за все, в грі [7]. Аналізуючи роздуми педагога, можна вважати гру ключем в організації навчання та виховання. Гра найкраще розкриває індивідуальні якості, можливості, здібності кожного учня.

Видатний німецький педагог Ф. Фребель досліджував вплив ігор на навчання та виховання дітей. Він був основоположником та засновником перших дитячих садочків, мета яких полягала в навчанні та вихованні дітей з огляду на розвиток природних здібностей. Навчання в таких садках засноване на системі ігор із певним дидактичним матеріалом, що мав назву «Дари Фребеля». Це були предмети, різні за формою, кольором, розміром і за способом дії. Наприклад, кульки різних кольорів, м'ячі різних форм та кольорів, куб, складений із 8 кубиків тощо. Такий матеріал – це, перш за все, навчальний матеріал, який використовується і в наш час [11].

У сучасній науковій літературі є різноманітні підходи до тлумачення поняття «дидактична гра», яке характеризується науковцями як засіб, метод і форма навчання. Зокрема, Ю. Бабанський дидактичну гру розглядає як цінний метод стимулювання інтересу до навчання та як засіб, що збуджує інтерес до навчання [1].

Позитивний педагогічний досвід використання в освітньому процесі дидактичних ігор відображено у працях Г. Коробської, Т. Рис'євої, О. Савченко, Ю. Федусенка [8], де проаналізовано дидактичні аспекти використання дидактичної гри в закладах загальної середньої освіти.

Автор О. Хома зазначає, що в освітньому процесі діяльність учнів має зосереджуватись на формі ігрових ситуацій, ігрового прийому, ігрової вправи. Всі ці форми діяльності націлені на вирішення програмових завдань, засвоєння конкретного матеріалу та дають змогу полегшити процес одержання знань [2].

**Метою статті** є обґрунтування поняття «дидактична гра» та її особливостей під час навчання математики.

Завданням дослідження є: 1) характеристика основних дефініцій досліджуваного поняття; 2) виділення особливостей структурних елементів дидактичної гри; 3) опис дидактичної гри на уроці математики.

Для одержання результатів використано термінологічний аналіз для тлумачення ключових дефініцій дослідження; узагальнення наукових джерел для визначення напрямів розвитку та застосування дидактичних ігор в освітньому процесі.

**Виклад основного матеріалу.** Гра є предметом вивчення багатьох дисциплін: етнографії, історії, психології, педагогіки. У навчанні гра використовувалася досить давно, ще близько 50 тис. років тому. Саме тоді люди почали оперувати конкретними геометричними фігурами. Близько 4 тис. років тому люди навчилися виконувати основні арифметичні дії. В цей же час з'явилися перші ігри, пов'язані з математикою. Наприклад, гра (XVIII ст. до н.е.) «Хто перший розріже одиничний квадрат на 12 трикутників і чотири квадрати, які між собою рівновеликі?» [4].

Дидактична гра орієнтована на розвиток у дітей потреб у знаннях, інтенсивної зацікавленості, формування пізнавальних умінь та здібностей.

Застосовують дидактичні ігри в навчанні та вихованні дітей усіх вікових категорій із метою активізації пізнавальної діяльності, повторення, уточнення, закріплення отриманих знань. Частіше дидактичні ігри з дидактичним матеріалом є головним засобом виховання та навчання, за допомогою яких учитель навчає дитину правильно сприймати навколишній світ.

Дидактична гра як метод навчання розглядається у двох випадках:

- дидактична гра як елемент уроку використовується на певному етапі уроку. Наприклад, під час актуалізації опорних знань;
- урок – гра. Провідна роль на такому уроці відводиться вчителю, який є організатором гри. Під час такого уроку учні засвоюють необхідні знання, формуються певні вміння та навички, розвиваються психофізичні пізнавальні процеси: сприймання, уява, мислення та мовлення.

Дидактична гра як самостійна ігрова діяльність можлива лише за доступності дидактичних завдань для сприйняття школярами, наявності в них інтересу до гри, засвоєння ними правил та ігрових дій, які, своєю чергою, залежать від рівня ігрового досвіду. Такими є передумови використання учнями набутих знань про предмети і явища навколишнього світу.

Дидактична гра має структурні елементи (рис. 1) [6].

*Мета дидактичної гри* представляє собою сукупність, яка пов'язує між собою мету учителя та учнів, складається з навчальної та ігрової мети. Під час організації дидактичних ігор на уроці вчитель

втілює основну педагогічну мету – навчальну, розвивальну, виховну та діагностичну.

*Зміст дидактичної гри* ґрунтується на змісті процесу навчання і спрямований на пізнання учнем навколишнього світу, оволодіння окремими способами навчально-пізнавальних дій відповідно до навчальних завдань, а також на формування певних моральних цінностей.

*Сюжет (сценарій) гри* – розгорнутий виклад змісту дидактичної гри та опис послідовності дій гравців, передбачуваних результатів. Сюжет гри може бути представлений у вербальній або графічній формі (у вигляді схеми, алгоритму).

*Правила гри* – основні положення, в яких відображається суть гри, співвідношення всіх її компонентів.

*Засоби гри* – матеріальні та ідеальні об'єкти, якими користуються вчитель і учні в процесі гри.

*Ігрові дії* – дії гравців неможливо визначити і прорахувати наперед, вони не є алгоритмізованими, бо продиктовані не жорсткими правилами, а лише уявою учнів у створюваній ігровій ситуації. Умовність ігрового простору розкріпає гравців, вони не бояться своїми діями завдати будь-який практичний збиток собі і своїм партнерам по грі. У цьому полягає структурний елемент дидактичної гри.

*Оцінка* показує учню міру його просування у вивченні тієї чи іншої навчальної дисципліни, розділу або теми.

*Результат гри* – певні підсумки, конкретні досягнення ігрових дій під час виконання навчального завдання.

Усі елементи дидактичної гри утворюють єдине ціле, забезпечуючи ігрову суть навчального процесу. Їх структура є підставою для розгляду різноманітних видів дидактичної гри.

Дидактичні ігри на уроках математики можна використовувати задля ознайомлення дітей із новим матеріалом, його закріплення, повторення раніше набутих уявлень і понять, повнішого і глибшого їх осмисленого засвоєння, формування обчислювальних, графічних умінь та навичок, розвитку основних прийомів мислення, розширення кругозору. Систематичне використання ігор підвищує ефективність навчання. Дидактичні ігри добираються відповідно до програми [10].

Ігри добре поєднуються з традиційним навчанням. Включення в урок елементів гри робить процес навчання цікавим, створює в дітей робочий настрій, полегшує подолання труднощів у засвоєнні навчального матеріалу.

Різні ігрові ситуації, за допомогою яких розв'язується те чи інше розумове завдання,



#### Дидактична гра

- Мета
- Зміст
- Сюжет
- Правила
- Засоби
- Дії
- Оцінка
- Результат

Рис. 1. Структурні елементи дидактичної гри

підтримують і підсилюють цікавість учнів до математики.

Найбільші можливості для впровадження ігрових елементів в освітній процес математики дають уроки узагальнення й систематизації знань.

Введення дидактичної гри в навчання математики – процес багаторівневий, що включає концептуальний (розроблення понятійного апарату, постановка навчальної задачі, вибір форми гри, часу її проведення), операційний (типи навчальної гри, врахування мети гри, виготовлення або вибір наочності, визначення місця в навчальному процесі) та технічний (розроблення вказівок, що мають забезпечити коректне управління діяльністю учнів на уроці математики з використанням дидактичної гри) рівні реалізації [14].

Дослідники виділяють шість основних груп умов ефективності застосування дидактичних ігор на уроках математики основної школи:

1) умови, що забезпечують формування соціальної і пізнавальної активності як ключових особистісних характеристик учня;

2) умови, що забезпечують розвиток самостійності учнів: діалогова організація діяльності у процесі гри, наявність кінцевого та проміжних результатів на різних стадіях гри, варіативність вибору завдань та початкових умов;

3) умови, що забезпечують розвиток здатності до самореалізації та саморегуляції навчальної діяльності учнів у процесі гри;

4) умови, що забезпечують гармонійну індивідуальність особистості підлітка; доцільне співвідношення образного і логічного компонентів мислення, рівня пізнавальних потреб та можливостей щодо їх реалізації під час виконання завдань гри; розумне поєднання емоційного і раціонального під час навчання;

5) умови, що забезпечують узгодженість особистих прагнень учнів із суспільно корисною спрямованістю їхньої діяльності;

6) умови, що забезпечують доцільне поєднання педагогічного керівництва і самостійної діяльності учнів, раціональне співвідношення безпосереднього і опосередкованого впливів педагога та колективу на учня.



Рис. 2. Схема подорожі

Таблиця 1

Поетапна картка проведення дидактичної гри

Етап	Завдання	Оцінка
I етап. Кievo-Печерська Лавра	Розкласти вираз на множники: а) $3a^2 - 3$ ; б) $x^3 - 4x$ ; в) $x^3 - 64$	I місце – 3 б. II місце – 2 б. III місце – 1 б.
II етап. «Кам'янець»	Спростити вирази: 1. $(3m + 5n) + (9m - 7n) - (-2n + 5m)$ ; 2. $(12ab - b^2) - (5ab + b^2) + (ab + 2b^2)$ ; 3. $(1.9x - 3)(3 + 1.9x) + 0.39x^2$ ; 4. $(a + 1)^3 - 4(a + 1)$	Команда, яка впоралась швидше з виразом, отримує 1 бал. Представники з команд біля дошки одночасно виконують завдання
III етап. «Хотинська фортеця»	Розкласти на множники вирази та відгадати закодовані слова: $5a^2 - 5b^2$ ; $16x^2 - 4$ ; $7b^2 - 7$ ; $ap^2 - aq^2$ ; $2xm^2 - 2xn^2$ ; $63ad^2 - 7a$ ; $m^3 - m$ ; $9a^2 - 9a^4$ ; $81c^3 - c^5$ ; 	Команда, яка впоралась та відгадала швидше, отримує 9 балів, а та, яка впоралась останньою, отримує лише 5 балів
IV етап. «Софіївка»	Розв'язати рівняння: $(x^2 + 1)(x^2 - 1)(x^4 + 1) = x^8 + 4x$	1 місце – 4 б. 2 місце – 3 б. 3 місце – 1 б.
V етап. Софія Київська	Знайти значення виразу, попередньо спростивши його: $(ab - 1)(ab + 1)(a^2b^2 + 1)(a^4b^4 + 1)$ , якщо $a = 5$ , $b = -0.2$	1 місце – 4 б. 2 місце – 3 б. 3 місце – 1 б.
VI етап. Херсонес Таврійський	Доведіть, що вираз ділиться націло на 4: $(n + 1)^2 - (n - 1)^2$	1 місце – 5 б. 2 місце – 4 б. 3 місце – 2 б.
VII етап. «Хортиця»	Доведіть тотожність: $c^2(c - 2) - 10c(c - 2) + 25(c - 2) = (c - 2)(c - 5)^2$	1 місце – 5 б. 2 місце – 4 б. 3 місце – 2 б.



Керуючи грою, вчитель використовує різноманітні засоби впливу на дітей і сам виконує відповідні ролі. Деколи він стає прямим учасником гри, а іноді спрямовує гру, підтримує ініціативу дітей, радіє їхнім перемогам.

Саме завдяки правилам дидактичні ігри відкривають великі можливості для виховання в дітей уміння жити і діяти в колективі, вміння підпорядковувати свою поведінку певним нормам та законам. Необхідність дотримуватись правил в умовах колективної гри спонукає кожну дитину співвідносити свої дії з діяльністю інших гравців, сприяє виникненню спільних інтересів, а тому є важливою умовою формування суспільних рис у поведінці дітей.

Розглянемо деякі особливості уроку математики з дидактичною грою «Подорож до 7 чудес України».

Урок проводиться в 7 класі під час вивчення теми «Тотожні перетворення цілих виразів». Тип уроку: узагальнення знань, умінь, навичок.

Правила гри є такими: клас ділиться на 5 команд-кораблів залежно від кількості учнів. Кожна команда вигадує назву й обирає капітана. Гра проходить в 8 етапів, що мають назви найвідоміших чудес України: Києво-Печерська Лавра, Національний історико-архітектурний заповідник «Кам'янець», Державний історико-архітектурний заповідник «Хотинська фортеця», Національний дендрологічний парк «Софіївка», Софія Київська, Херсонес Таврійський, Національний заповідник-острів «Хортиця».

Результати проходження етапів за схемою (рис. 2) записуються до таблиці (рис. 3).

На кожному етапі діти отримують певну інформацію про те чи інше чудо України та завдання з математики для вирішення (табл. 1).

Наприкінці гри-подорожі підбивають підсумки – рахують кількість балів, вчитель виставляє оцінки.

Така гра є найбільш ефективним методом навчання на уроках математики. Саме під час гри учні краще засвоюють систему понять із теми, виробляють навички самостійного мислення, підвищується рівень навчальної та колективної праці.

Сучасний шкільний курс математики має великі розвиваючі можливості завдяки своїй цілісності й логічній строгості, тому дидактичній грі є місце на уроках математики.

**Висновки.** Викладений матеріал дає змогу дійти таких висновків.

1. Одним із шляхів активізації пізнавальної діяльності учнів є використання дидактичних ігор в освітньому процесі. Дидактичні ігри відрізняються від звичайних тим, що всі учні є активними учасниками гри. Всі структурні компоненти дидак-

№	Команди	Команда 1	Команда 2	Команда 3	Команда 4	Команда 5
	Етапи					
1.	Києво – Печерська лавра					
2.	Заповідник "Кам'янець"					
3.	Заповідник "Хотинська фортеця"					
4.	Національний дендрологічний парк "Софіївка"					
5.	Софія Київська					
6.	Херсонес Таврійський					
7.	Національний заповідник-острів "Хортиця"					

Рис. 3. Таблиця результатів

тичної гри розроблені таким чином, щоб зацікавити навіть тих учнів, яким не цікава математика.

2. Дидактичні ігри мають велике освітнє значення, вони тісно пов'язані з навчально-виховною роботою. Дидактична гра збагачує життєвий досвід дитини, забезпечує розвиток сприймання, мислення, уяви.

3. У процесі дидактичної гри учні вчаться розв'язувати задачі, порівнювати, узагальнювати та ситематизувати, робити самостійні висновки та обґрунтовувати їх, доводити власну думку.

4. Використання дидактичних ігор на різних етапах уроку є сучасним та ефективним засобом активізації навчально-пізнавальної активності учнів, що гарно впливає на підвищення рівня знань із математики, розвитку розумової діяльності.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бабанський Ю.К., Алексюк А.Н., Харьковська В.Ф. Выбор методов обучения в средней школе. Москва : Педагогика, 1981.
2. Васько О.О. Активізація навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів початкових класів у процесі методико-математичної підготовки. *Фізико-математична освіта*. 2017. № 2(12). С. 37–41.
3. Галатюк М.Ю. Моделювання навчально-пізнавальної діяльності старшокласників у контексті виконання творчої лабораторної роботи. *Фізико-математична освіта*. 2017. № 1(11). С. 20–23.
4. Коваль Л.В., Скворцова С.О. Методика навчання математики: теорія і практика : підручник для студ. Харків : ЧП «ПринтЛідер», 2011.
5. Куліш І.М. Застосування дидактичних ігор у навчальному процесі. *Нові технології навчання: наук.-метод. збірник*. Київ : НМЦ ВО, 2002. С. 174–175.
6. Лисенко С.А. Гра як метод активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів початкової школи з математики. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. № 3. С. 405–412.
7. Макаренко А.С. Книга для родителей. Київ : Радян. шк., 1984.
8. Рысьева Т.Г. Дидактические игры и возможности их применения при изучении биологии и экологии в школе. Ижевск : Издат. Дом «Удм. ун-т», 2001.
9. Салань Н.В. Застосування ігрових технологій на уроках математики та інформатики у початковій школі. *Фізико-математична освіта*. 2016. № 4(10). С. 108–111.

10. Сухарева Л.С. Дидактичні ігри на уроках математики 7–9 класи. Харків : Основа, 2006.

11. Фребель Ф. Воспитание человека. Педагогические сочинения : В 2 т. Москва, 1913.

12. Черкаська Л.П., Крюкова М.С. Дидактичні ігри як засіб формування вмінь і навичок учнів з математики. *Збірник наукових праць викладачів, аспірантів, магістрантів і студентів фізико-математичного факультету*. Полтава : ТОВ «Фірма «Техсервіс», 2011. С. 124–126.

13. Чосік Л., Мандзюк С. Використання дидактичних ігор з метою активізації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів з математики. *Науковий вісник СНУ імені Лесі Українки*. Серія : Педагогічні науки. 2017. № 2(351). С. 40–44.

14. Шищенко І.В. Забезпечення прикладної спрямованості шкільного курсу математики в класах з гуманітарним профілем навчання. *Фізико-математична освіта*. 2016. № 3(9). С. 125–130.

## АПРОБАЦІЯ СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ГЕОГРАФІЇ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

### APPROBATION OF STRUCTURAL-FUNCTIONAL MODEL OF PREPARATION OF A FUTURE GEOGRAPHY TEACHER FOR PROFESSIONAL ACTIVITY ON THE BASIS OF A COMPETENCE APPROACH

*У статті розкрито результати апробації структурно-функціональної моделі підготовки майбутнього вчителя географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу.*

*Охарактеризовано принципи організації дослідно-експериментальної роботи та враховано організаційно-технічні аспекти у процесі проведення педагогічного експерименту. До принципів, згідно з якими організовувалась і проводилась дослідно-експериментальна робота, зараховано принципи детермінізму, комплексності, об'єктивності, сутнісного аналізу, ефективності, цілісного вивчення педагогічного явища.*

*Наукове дослідження системи підготовки майбутніх вчителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу проходило в період із 2011 по 2019 рр. і охоплювало такі етапи науково-дослідної роботи: пошуково-аналітичний (2011–2012 рр.), діагностично-констатувальний (2013–2014 рр.), виконавчий (формувальний) (2014–2018 рр.), контрольний-підсумковий (коригувальний) (2018–2019 рр.).*

*Обраний план експерименту передбачав попереднє та підсумкове вимірювання в такій послідовності: констатувальний, формувальний, контрольний етапи.*

*Для визначення статистичної значущості між контрольною та експериментальною групами, отриманих у процесі дослідно-експериментальної роботи, використано критерій  $\chi^2$  (хі-квадрат) К. Пірсона. Критерій  $\chi^2$  є об'єктивною оцінкою близькості розподілів двох рядів. При цьому порівнюються частоти названих рядів розподілу, виявляються розбіжності між ними і визначається вірогідність цих розбіжностей.*

*Незалежною змінною виступають експериментальні зміни готовності майбутніх учителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу вищих навчальних закладів першого освітнього рівня за спеціальністю 014 «Середня освіта» предметна спеціалізація 014 «Середня освіта (Географія)». Результативною ознакою є рівень професійної підготовки майбутніх вчителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу.*

**Ключові слова:** *структурно-функціональна модель, принципи, етапи науково-дослідної*

*роботи, план експерименту, критерій  $\chi^2$  (хі-квадрат) К. Пірсона.*

*The results of the testing of the structural-functional model of preparation future teacher geography preparation for professional activity on the basis of competence approach are revealed in the article.*

*The principles of the organization of experimental and experimental work are described and the organizational and technical aspects are taken into account by conducting the pedagogical experiment. The principles according to which the experimental work was organized, namely: the principles of determinism, complexity, objectivity, essential analysis, efficiency, holistic study of the pedagogical phenomenon.*

*Scientific research of the system of preparation of future teachers of geography for professional activity on the basis of competence approach took place from 2011 to 2019 and covered the following stages of research work: search-analytical (2011–2012), diagnostic and ascertaining (2013–2014), executive (2014–2018), corrective (2018–2019).*

*The chosen experiment plan provided preliminary and final measurements in the following sequence: ascertaining, forming, control stages.*

*To determine the statistical significance between the control and experimental groups obtained during experimental work, was used the Pearson criterion. Second criterion is an objective estimate of the closeness of distributions of two series. The frequencies of these distribution series are compared, the differences between them are detected and the probability of these differences is determined.*

*The independent variable is the experimental change in the readiness of future teachers of geography to pursue professional activity based on the competence approach of higher education institutions of the first educational level in the specialization 014 "Secondary education", subject specialization 014 "Secondary education (Geography)". The significant sign is the level of professional training future geography teachers for professional activity on the basis of a competent approach.*

**Key words:** *structural-functional model, principles, stages of research, experiment plan, K. Pearson criterion.*

УДК 378.011

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-19-3-30>

**Чубрей О.С.,**

канд. іст. наук, доцент,

доцент кафедри економічної географії та екологічного менеджменту

Чернівецького національного

університету імені Юрія Федьковича

#### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Складність та багатоаспектність проблеми підготовки майбутнього вчителя географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу зумовлюють необхідність апробації структурно-функціональної моделі як стратегічного орієнтиру, що забезпечить оптимальність її вирішення.

Запропонована структурно-функціональна модель є графічним відображенням мети, завдань,

наукових підходів, принципів, психолого-педагогічних умов, структурних складників змісту, організаційних етапів та критеріїв і показників оцінювання рівня підготовленості майбутнього вчителя географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу.

Апробація структурно-функціональної моделі підготовки майбутнього вчителя географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного

підходу потребує відповідної організації дослідно-експериментальної роботи на практичній базі в закладах вищої освіти.

#### **Аналіз попередніх досліджень і публікацій.**

Проблема підготовки майбутнього вчителя географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу потребує розробки структурно-функціональної моделі. Ця тематика є предметом наукових розвідок низки науковців, серед яких Т. Волобуєва [1], С. П. Лузан [5], О. Шукатка [10] та ін.

Проте в сучасних умовах апробація структурно-функціональної моделі підготовки майбутнього вчителя географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу не отримало належної уваги, що і зумовлює актуальність нашого дослідження.

**Мета статті** – розкрити результати апробації структурно-функціональної моделі підготовки майбутнього вчителя географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу.

**Виклад основного матеріалу.** Сутність педагогічного експерименту полягає в тому, що досліджувані педагогічні явища ставляться в певні умови, спеціально організовані ситуації. Від удосконалення зміни заданих умов більше з'являється фактів, на основі яких встановлюються не випадкові залежності між експериментальними впливами і їх об'єктивними результатами. Експеримент сприяє здійсненню цілеспрямованої зміни навчально-виховного процесу та вивчає ті чи інші аспекти виховання групи людей (чи окремої особистості) під впливом педагогічних факторів у спеціально створеному навчально-виховному середовищі [2].

На основі аналізу напрацювань науковців, адаптувавши їх зміст до предмету дослідження, О. Шукатка [3] виокремила найбільш важливі завдання результативного проведення експерименту:

- попередній теоретичний та історичний аналіз досліджуваного феномена, звуження поля експерименту та його завдань;

- конкретизація гіпотези, виокремлення в ній новизни, протиріч, що потребують експериментальної доказовості;

- чітке формулювання завдань експерименту, визначення критеріїв та рівнів, за якими визначатиметься підготовка майбутнього вчителя географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу;

- коректне визначення мінімальної кількості необхідних експериментальних об'єктів [1].

У нашому дослідженні, що стосується системи підготовки майбутніх вчителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу, важливо дотримуватись принципів організації дослідно-експериментальної роботи та необ-

хідно врахувати організаційно-технічні аспекти у процесі проведення педагогічного експерименту. До принципів, згідно з якими організовувалась і проводилась дослідно-експериментальна робота, зараховуємо:

- принцип *детермінізму*, що передбачає взаємозв'язок явищ і процесів, тобто одне явище, процес за певних умов завжди породжує інше явище, процес (наслідок) [1];

- принцип *комплексності*, який орієнтує на використання не якогось одного методу, а їхньої сукупності для отримання валідних експериментальних даних щодо сформованості готовності майбутнього вчителя географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу;

- принцип *об'єктивності*, який передбачає всебічне врахування факторів, умов, адекватності дослідницьких підходів і засобів, які дають змогу отримати істинні знання про об'єкт;

- принцип *сутнісного аналізу*, який передбачає співвіднесення в досліджуваних явищах зовнішнього, особливого й одиничного, а також проникнення в їх (досліджуваних явищ) внутрішню структуру, розкриття законів їх застосування і функціонування, умов і факторів їх розвитку, можливостей цілеспрямованої їх зміни [2];

- принцип *ефективності* передбачає, що в процесі експериментальної роботи перевіряється дієвість використаних методів, прийомів, форм навчання, отримані результати мають бути вищими за результати, отримані у стандартних умовах за однаковий час при однакових ресурсах;

- принцип *цілісного вивчення педагогічного явища*, який передбачає врахування вимог системного підходу, чітке визначення місця професійного розвитку в освітньому просторі, розкриття динаміки досліджуваного явища.

Наукове дослідження системи підготовки майбутніх вчителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу проходило в період з 2011 по 2019 рр. і охоплювало такі етапи науково-дослідної роботи: пошуково-аналітичний (2011–2012 рр.), діагностично-констатувальний (2013–2014 рр.), виконавчий (формувальний) (2014–2018 рр.), контрольо-підсумковий (коригувальний) (2018–2019 рр.).

Для проведення дослідження нами обрано простий міжгруповий експериментальний план з однією незалежною змінною.

У таблиці 1 подано загальний план експерименту з підготовки майбутніх вчителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу. Кожне вимірювання позначене літерою «В», а його порядковий індекс визначає послідовність вимірювання. Загалом кількість проведених вимірювань – чотири.

Підвищення обґрунтованості висновків дослідно-експериментальної роботи передбачає

**План експерименту з підготовки майбутніх вчителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу**

Група	Констатувальний етап	Формувальний етап	Контрольний етап	Встановлення відмінності між групами	
				До впливу	Після впливу
ЕГ	В1	Варіант 1	В2	В1-В3 (критерій $\chi^2$ -Пірсона)	В2-В4 (критерій $\chi^2$ -Пірсона)
КГ	В3	Варіант 2	В4		

використання відповідного методу статистичного висновку.

Для отримання висновку про статистичну значущість відмінностей між контрольною та експериментальною групами, отриманих у процесі дослідно-експериментальної роботи нами використано критерій  $\chi^2$  (хі-квадрат) К. Пірсона [2].

Критерій  $\chi^2$  є об'єктивною оцінкою близькості розподілів двох рядів. При цьому порівнюються частоти названих рядів розподілу, виявляються розбіжності між ними і визначається вірогідність цих розбіжностей [6].

Визначення значущості відмінностей передбачає обчислення критерію  $\chi^2$  за формулою:

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^k \frac{(p_{ei} - p_m)^2}{p_m}$$

де  $p_{ei}$  – емпірична частота, тобто кількість студентів, які отримали певний результат у певній групі (враховуються як контрольна так і експериментальна групи);  $p_m$  – теоретична частота, тобто добуток кількості результатів за певним рівнем на долю відповідної групи у загальній вибірці;  $k$  – кількість рівнів.

За статистичними таблицями критичних значень критерію Пірсона  $\chi_{кр}^2$  для рівня статистичної значущості  $p=0,95$ , який є прийнятним у педагогічних дослідженнях:  $\chi_{кр}^2 = 7,815$ . Якщо в результаті обчислення критерію  $\chi^2$  буде отримано емпіричне значення, яке більше за вказане критичне, то вважатиметься, що існують суттєві відмінності між результатами студентів у контрольних та експериментальних групах. Інакше вважатиметься, що між результатами немає статистично помітних розбіжностей, а отже, студенти контрольної та експериментальної груп показують однаковий рівень сформованості відповідної готовності.

Відповідно до визначеного нами вище плану експерименту, контингент досліджуваних студентів першого освітнього рівня спеціальності 014 «Середня освіта» предметної спеціалізації 014 «Середня освіта (Географія)» підлягав впливу незалежної змінної у двох варіантах – для контрольної та експериментальної груп.

Авторська технологія підготовки майбутніх вчителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу передбачає:

– використання змішаного навчання у професійній підготовці майбутніх вчителів географії

з метою забезпечення їх подальшої самоорганізації, самореалізації та самовдосконалення у професійній діяльності;

– проведення семінарських занять із застосуванням проблемного методу, методів дискусії, бесіди, на яких обговорюються теми, пов'язані з майбутньою професійною діяльністю вчителя географії;

– проведення ділових ігор із метою імітування ситуацій, які можуть виникнути у професійній діяльності вчителя географії;

– залучення студентів до студентського самоврядування, клубів за інтересами, наукових гуртків та інших видів діяльності;

– обговорення студентами вражень, набутих у процесі ознайомлення з майбутньою професією вчителя географії на онлайн платформі в режимі форуму.

– відвідування уроків та майстер-класів практикуючих вчителів географії з метою спостереження та набуття особистого педагогічного досвіду;

– проведення відкритого уроку з географії з метою визначення неефективних педагогічних і фахових алгоритмів діяльності та прогалин у професійній підготовці;

– проведення виховного заходу з метою визначення самоорганізаційної та організаторської підготовленості майбутнього вчителя географії;

– проведення екскурсії або короткотривалого походу з метою визначення лідерської підготовленості майбутнього вчителя географії;

– опрацювання методичної літератури за фахом із метою підготовки планів-конспектів до уроку, виховного заходу та екскурсії (походу);

– обговорення студентами вражень, набутих у процесі випробування в майбутній професії вчителя географії на онлайн платформі в режимі форуму.

**Висновки.** Таким чином, апробація структурно-функціональної моделі підготовки майбутнього вчителя географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу потребувала відповідної організації дослідно-експериментальної роботи.

У статті охарактеризовано принципи організації дослідно-експериментальної роботи та враховано організаційно-технічні аспекти під час проведення педагогічного експерименту. До принципів, згідно з якими організувалась і проводилась дослідно-

експериментальна робота, зараховано принципи детермінізму, комплексності, об'єктивності, сутнісного аналізу, ефективності, цілісного вивчення педагогічного явища.

Наукове дослідження системи підготовки майбутніх вчителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу проводилось впродовж восьми років, із 2011 по 2019 рр., й охоплювало такі етапи науково-дослідної роботи: пошуково-аналітичний, діагностично-констатувальний, виконавчий (формувальний), контроль-підсумковий (коригувальний).

План експерименту передбачав попереднє та підсумкове вимірювання, що проводилось у три етапи: констатувальний, формувальний, контрольний. Застосування такого плану забезпечувало здійснення чіткого контролю внутрішньої валідності шляхом зіставлення результатів експериментальної і контрольної груп.

Для визначення статистичної значущості між контрольною та експериментальною групами, отриманих у процесі дослідно-експериментальної роботи, використано критерій  $\chi^2$  (хі-квадрат) К. Пірсона. Критерій  $\chi^2$  є об'єктивною оцінкою близькості розподілів двох рядів. При цьому порівнюються частоти названих рядів розподілу, виявляються розбіжності між ними і визначається вірогідність цих розбіжностей.

Відповідно до визначеного плану експерименту, контингент досліджуваних студентів першого освітнього рівня спеціальності 014 «Середня освіта» предметної спеціалізації 014 «Середня освіта (Географія)» підлягав впливу незалежної змінної у двох варіантах – для контрольної та експериментальної груп.

Перспективи подальших досліджень полягають у характеристиці особливостей впровадження системи підготовки майбутніх вчителів географії до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Волобуєва Т.Б. Методичні основи педагогічного дослідження. *Наукова скарбниця освіти Донеччини*. 2013. № 3. С. 71–77.
2. Лузан П.Г., Сопівник І.В., Виговська С.В. Основи науково-педагогічних досліджень. Київ : НАКККіМ, 2011. 314 с.
3. Шукатка О.В. Теорія і практика формування індивідуальних стратегій здоров'язбереження майбутніх бакалаврів природничих спеціальностей на засадах міждисциплінарної інтеграції : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика проф. освіти». Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія. Хмельницький, 2019. 406 с.

## РОЗДІЛ 3. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

ЩОДО ПИТАННЯ ДЕРЖАВНОГО ФІНАНСУВАННЯ  
ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИON THE ISSUE OF STATE FUNDING OF HIGHER  
EDUCATION INSTITUTIONS OF UKRAINE

У статті з'ясовано ключові проблеми у сфері вищої освіти, а саме: недостатній рівень якості вищої освіти; неефективний механізм фінансування системи вищої освіти; неефективність системи управління та низька якість менеджменту в закладах вищої освіти; низький рівень фінансової автономії закладів вищої освіти; дисбаланс регіонального розподілу державного замовлення за спеціальностями; відтік молоді на навчання за кордон. Розглянуто законодавче забезпечення вищої освіти в Україні. Зокрема, заклади вищої освіти функціонують відповідно до Закону України «Про вищу освіту» 2014 р., у якому визначено, що фінансування державних закладів вищої освіти здійснюється за рахунок коштів державного бюджету на умовах державного замовлення. Установлено, що державні заклади вищої освіти України перебувають у статусі бюджетних установ, власні надходження та напрями використання яких регламентовано Бюджетним кодексом України. Проаналізовано досягнення у сфері освіти, у т. ч. вищої, в Україні та деяких країнах. Виявлено високий рівень освіченості населення й доступу до освіти в Україні за недостатнього рівня ВВП на душу населення. Це засвідчує існування в Україні суттєвого дисбалансу. Констатовано тенденцію зростання видатків Зведеного бюджету України на фінансування вищої освіти. У складі видатків зведеного бюджету України на фінансування освіти переважають поточні видатки, частка капітальних видатків є незначною. Це засвідчує відсутність можливості в закладів освіти України здійснювати своєчасне технічне переоснащення освітньої діяльності. Визначено новачі законопроектів із реформування системи фінансування вищої освіти. Вони передбачають розрахунок частки коштів державного бюджету для закладу вищої освіти за формулою на основі державних пріоритетів; відхід від принципу державного замовлення до державного фінансування закладів вищої освіти через три бюджетні програми; зміну юридичного статусу закладу вищої освіти.

**Ключові слова:** бюджетна установа, державне фінансування закладів вищої освіти, Державний бюджет, державне замовлення, Зведений бюджет, заклад вищої освіти,

модель державного фінансування вищої освіти.

Key issues in higher education have been identified. They are: off-grade quality of higher education; inefficient mechanism of funding of higher education system; ineffective management system and off-grade quality of management in higher education institutions; low level of financial autonomy of higher education institutions; imbalance of regional distribution of government order by specialties; an outflow of young people to study abroad. The legislative support of higher education in Ukraine is described. In particular, higher education institutions operate in accordance with the Law of Ukraine "On Higher Education" 2014. According to this Law state budget is the main source of funding of state higher education institutions. Funding is provided under the terms of a government order. It is found out that state institutions of higher education of Ukraine have legal status of budgetary institutions. Own revenues and directions of use of budgetary institutions are regulated by the Budget Code of Ukraine. Education achievements, including higher education in Ukraine and some countries, are analysed. High Literacy rate, Gross enrolment ratio and access to education in Ukraine have been identified with inadequate level of GDP per capita. This demonstrates a significant imbalance in Ukraine. The tendency of increase of Consolidated budget of Ukraine expenditure on funding of higher education is revealed. Current expenditures outweigh in the structure of Consolidated budget of Ukraine expenditures on funding of higher education while a share of capital expenditures is insignificant. This demonstrates the inability of higher education institutions to provide urgent technical re-equipment of educational activity. Main changes of draft bills on reforming of the system of funding higher education have been identified. They include a calculation of a share of state budget funds for higher education institution according to a formula based on state priorities; replacement of state procurement with public funding of higher education institutions through three budget programs; change of legal status of higher education institution.

**Key words:** budget institution, public funding of higher education institutions, State budget, government order, Consolidated budget, higher education institution, state funding model of higher education.

УДК 336:378  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-19-3-31>

**Власова І.В.,**  
канд. екон. наук, доцент,  
докторант  
Інституту вищої освіти  
Національної академії педагогічних  
наук України

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** З метою запровадження в Україні європейських стандартів життя й виходу країни на провідні позиції у світі Указом Президента України від 12.01.2015 № 5/2015 схвалено Стратегію сталого розвитку «Україна – 2020» [1]. Ця Стратегія

в межах чотирьох векторів руху (розвитку, безпеки, відповідальності, гордості) передбачає реалізацію 62 реформ, у т. ч. реформи освіти, державної політики у сфері науки та досліджень, децентралізації та реформи державного управління, у межах якої вказано, що «пріоритетом в управлінні публіч-

ними фінансами має стати підвищення прозорості та ефективності їх розподілу та витрачання». Це актуалізує питання реформування системи фінансування закладів вищої освіти України.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Теоретичні основи державного регулювання вищої освіти України розглянуто Г. Лопушняк, Х. Рибчанською [2], нову модель державного фінансування закладів вищої освіти України запропоновано Ю. Вітренко [3], напрями трансформації механізмів фінансування освіти визначено С. Каленюк [4], проблеми фінансового менеджменту закладів вищої освіти досліджено А. Підгорним, Г. Корольовою, Т. Павловою, І. Лапіною [5].

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Питання реформування й фінансування вищої освіти перебуває в центрі уваги вітчизняних, а також міжнародних дослідників та управлінців, зокрема експертів Світового банку [6], які вказали на доцільність відходу від моделі державного фінансування вищої освіти в Україні за ресурсним принципом і необхідність забезпечити стратегічний розподіл ресурсів для формування належних стимулів з метою досягти результативності у сфері вищої освіти в Україні. Це питання потребує детальнішого дослідження.

**Мета статті** – проаналізувати законодавче підґрунтя і стан державного фінансування закладів вищої освіти в Україні.

**Виклад основного матеріалу.** Однією з основних реформ у сфері вищої освіти України є реформа фінансування закладів вищої освіти, що зумовлено низкою ключових проблем. У Проекті Постанови Верховної Ради України «Про Рекомендації парламентських слухань на тему: «Збалансований розвиток людського капіталу в Україні: завдання освіти і науки» зазначено ключові проблеми у сфері вищої освіти, а саме [7]: «недостатній рівень якості вищої освіти; неефективний механізм фінансування системи вищої освіти; неефективність системи управління та низька якість менеджменту у закладах вищої освіти; низький рівень фінансової автономії закладів вищої освіти; дисбаланс регіонального розподілу державного замовлення за спеціальностями; відтік молоді на навчання за кордон».

Відповідно до ст. 71 Закону України «Про вищу освіту» [8] 2014 р., «фінансування державних закладів вищої освіти здійснюється за рахунок коштів державного бюджету на умовах державного замовлення на оплату послуг з підготовки фахівців, наукових і науково-педагогічних кадрів та за рахунок інших джерел, не заборонених законодавством, з дотриманням принципів цільового та ефективного використання коштів, публічності та прозорості у прийнятті рішень».

Відзначимо, що державні й комунальні заклади вищої освіти України перебувають у ста-

тусі бюджетних установ, власні надходження яких визначено в Бюджетному кодексі України, а саме: «кошти, отримані в установленому порядку бюджетними установами, як плата за надання послуг, виконання робіт, гранти, дарунки та благодійні внески, а також кошти від реалізації в установленому порядку продукції чи майна та іншої діяльності» (п. 15 ст. 2). Ці надходження «отримуються додатково до коштів загального фонду бюджету і включаються до спеціального фонду бюджету» (п. 4 ст. 13), а напрями їх використання є регламентованими.

У частині реформування фінансування закладів освіти в п. 46 розділу «Прикінцеві та перехідні положення» [9] Бюджетного кодексу України зазначено запровадження підходу до розподілу бюджетних коштів на вищу освіту на основі формули: «Установити, що обсяг видатків державного бюджету на вищу освіту розподіляється між вищими навчальними закладами на основі формули, яка розробляється центральним органом виконавчої влади, що забезпечує формування та реалізує державну політику у сфері освіти, та затверджується Кабінетом Міністрів України і має враховувати, зокрема, такі параметри: кількість здобувачів вищої освіти за освітньо-кваліфікаційними рівнями та спеціальностями і співвідношення вартості освітніх послуг; рівень результатів зовнішнього незалежного оцінювання вступників; показники якості освітньої і наукової діяльності вищого навчального закладу».

Однак формула потребує детальнішого аналізу в частині обґрунтування доцільності використання цих показників.

З метою реформування системи фінансування вищої освіти і створення фінансових стимулів для покращення якості освітньої та наукової діяльності закладів вищої освіти підготовлено відповідні законопроекти:

– «Про внесення змін до Бюджетного кодексу України щодо фінансування вищої освіти» [10];

– «Про внесення змін до Податкового кодексу щодо неприбуткового статусу закладів вищої освіти та наукових установ» [11];

– «Про внесення змін до Закону України «Про вищу освіту» та інших законів України щодо фінансування вищої освіти» [12].

Новації цих законопроектів передбачають таке:

– здійснення розрахунку частки коштів державного бюджету для закладу вищої освіти за формулою на основі державних пріоритетів у сфері вищої освіти за такими показниками: «кількість здобувачів вищої освіти на кожному рівнем вищої освіти та кожною спеціальністю, які на конкурсній основі отримали право здобувати вищу освіту за кошти державного бюджету; коефіцієнти корегування видатків на навчання одного здобувача вищої освіти для груп спеціальностей; вимірювані



Таблиця 1

## Досягнення у сфері освіти деяких країн за 2012–2017

Країни	Валовий коефіцієнт охоплення населення вищою освітою (% населення в офіційному віці вищої освіти), 2012–2017 рр.	Державні видатки на освіту, % ВВП, 2012–2017 рр.	Державні видатки на вищу освіту, % ВВП, 2012–2015 рр.	Валовий внутрішній продукт на душу населення (дол. США 2011 р. за ПКС), 2017 р., дол. США
Україна	83	5,9	1,4	7894
Велика Британія	57	5,6	1,4	39753
Франція	65	5,5	1,2	38606
Німеччина	66	4,9	1,3	45229
Іспанія	91	4,3	1,0	34272
Італія	63	4,1	0,8	35220
ОЕСР	68	5,0	1,0	39590
США	87**	5,0	1,4	54225

\*\* Примітки: дані за 2010–2015 рр.

Джерело: [13, с. 54; 14]

Таблиця 2

## Видатки Зведеного бюджету України на фінансування освіти за економічною бюджетною класифікацією у 2012–2016 рр.

Показники	Одиниці вимірювання	2012 р.	2013 р.	2014 р.	2015 р.	2016 р.	2012–2016 рр.
Усього видатків на освіту, у тому числі:	млрд. грн.	101,6	105,5	100,1	114,2	129,4	110,2
	%	100	100	100	100	100	x
<b>ПОТОЧНІ ВИДАТКИ</b>	млрд. грн.	97,8	102,5	97,8	108,9	117,9	105,0
	%	96,3	97,1	97,6	95,4	91,1	95,5
Оплата праці й нарахування на заробітну плату	млрд. грн.	53,2	56,6	54,0	57,8	61,9	56,7
	%	52,3	53,6	54,0	50,6	47,8	51,7
Використання товарів і послуг, із них:	млрд. грн.	42,6	43,8	41,8	49,1	53,9	46,2
	%	42,0	41,5	41,7	43,0	41,6	42,0
предмети, матеріали, обладнання та інвентар	млрд. грн.	1,6	1,6	1,9	2,7	4,0	2,4
	%	1,6	1,5	1,8	2,4	3,1	2,1
продукти харчування	млрд. грн.	4,5	4,9	4,8	5,8	6,5	5,3
	%	4,4	4,6	4,8	5,1	5,0	4,8
оплата комунальних послуг та енергоносіїв	млрд. грн.	7,8	7,8	7,3	10,1	10,6	8,7
	%	7,7	7,4	7,2	8,8	8,2	7,9
дослідження й розробки, окремі заходи щодо реалізації державних (регіональних) програм	млрд. грн.	27,6	28,5	26,7	28,8	30,6	28,4
	%	27,1	27,0	26,7	25,2	23,6	25,9
Соціальне забезпечення, з них:	млрд. грн.	1,9	2,0	1,9	2,1	2,1	2,0
	%	1,9	1,9	1,9	1,8	1,6	1,8
стипендії	млрд. грн.	1,4	1,4	1,2	1,3	1,3	1,3
	%	1,4	1,3	1,2	1,1	1,0	1,2
<b>КАПІТАЛЬНІ ВИДАТКИ</b>	млрд. грн.	3,7	3,0	2,4	5,2	11,5	5,2
	%	3,7	2,9	2,4	4,6	8,9	4,5
Придбання основного капіталу, з них:	млрд. грн.	2,6	2,4	1,7	3,8	8,0	3,7
	%	2,6	2,2	1,7	3,3	6,1	3,2
придбання обладнання і предметів довгострокового користування	млрд. грн.	1,5	1,2	0,7	1,2	3,5	1,6
	%	1,5	1,1	0,7	1,0	2,7	1,4
капітальне будівництво (придбання)	млрд. грн.	0,1	0,07	0,04	0,1	0,2	0,1
	%	0,1	0,1	0,05	0,1	0,2	0,1
капітальний ремонт	млрд. грн.	0,8	0,9	0,8	2,1	3,6	1,6
	%	0,8	0,9	0,8	1,9	2,8	1,4

Джерело: [15, с. 133–137]

Видатки Зведеного бюджету України на фінансування вищої освіти у 2010-2017 рр.

Показники	Од- вимір.	2000 р.	2005 р.	2010 р.	2015 р.	2016 р.	2017 р.	2018 р.	2000– 2018 рр.
Усього видатків на освіту, у тому числі:	млрд. грн.	7,1	26,8	79,8	114,2	129,4	177,9	210	106,5
	%	100	100	100	100	100	100	100	x
вища освіта	млрд. грн.	2,3	7,9	25	31	35,2	38,8	44,2	26,3
	%	32,4	29,5	31,3	27,1	27,2	21,8	21,0	27,2

Джерело: [15, с. 133–137; 16; 17, с. 137–140; 18, с. 77–78]

показники якості освітньої і наукової діяльності закладу вищої освіти»;

– відхід від принципу державного замовлення на підготовку фахівців до державного фінансування закладів вищої освіти через три бюджетні програми: Фонд загального фінансування закладів вищої освіти; Фонд розвитку вищої освіти; Фонд соціальної підтримки в системі вищої освіти; – запровадження юридично-правової форми закладу вищої освіти «суспільна інституція».

Здійснимо аналіз досягнень у сфері освіти, у т. ч. вищої, в Україні та деяких країнах (таблиця 1).

Дані таблиці 1 засвідчують, що показник охоплення населення України вищою освітою впродовж 2012–2017 рр. становив 83% проти 57% у Великій Британії, 5,6% у Німеччині, 65% у Франції, 91% в Іспанії, 63% в Італії. Проте за показником частки державних видатків у ВВП на освіту Україна випереджає розвинені країни: у 2012–2017 рр. в Україні 5,9% проти 5,6% у Сполученому Королівстві, 4,9% у Німеччині, 5,5% у Франції, 4,3% в Іспанії, 4,1% в Італії, 5,0% у США. Натомість частка державних видатків на вищу освіту в Україні, виражена у відсотках до ВВП, відповідає аналогічним показникам розвинених країн або навіть перевищує їх: у 2012–2017 рр. в Україні 1,4% проти 1,4% у Великій Британії, 1,3% у Німеччині, 1,2% у Франції, 1,0% в Іспанії, 0,8% в Італії, 1,4% у США. Однак за показником ВВП на душу населення у 2017 р. значення по Україні є найнижчим серед аналізованих країн – 7894 дол. США проти 39753 дол. США у Великій Британії, 45229 дол. США у Німеччині, 38606 дол. США у Франції, 34272 дол. США в Іспанії, 35220 дол. США в Італії, 54225 дол. США у США.

Зазначимо, що в Україні обсяги державних видатків на освіту, в тому числі вищу, у відносному вимірі досягли оптимального рівня, збільшення їх кількісних абсолютних показників можливе лише водночас зі зростанням ВВП країни.

Наведемо результати аналізу видатків Зведеного бюджету України на фінансування освіти, у т. ч. вищої, за економічною бюджетною класифікацією у 2012–2016 рр. (таблиці 2, 3).

Як бачимо з таблиці 2, у складі видатків зведеного бюджету України на фінансування освіти поточні видатки у 2016 р. становили 91,1%, капі-

тальні – 8,9%. З 2012 по 2016 рр. у середньому поточні видатки становили 95,5%, капітальні – 4,5%.

У структурі поточних видатків на освіту більше ніж половину становлять видатки на оплату праці та нарахування на заробітну плату: 2012 р. – 52,3%; 2013 р. – 53,6%; 2014 р. – 54,0%; 2015 р. – 50,6%; 2016 р. – 47,8%. У структурі капітальних видатків на освіту найбільшу частку мають видатки на придбання основного капіталу – 6,1% у 2016 р., з них придбання обладнання і предметів довгострокового користування – 2,7%, капітальний ремонт – 2,8%, капітальне будівництво (придбання) – 0,2%. Невеликі значення капітальних видатків демонструють відсутність можливості в закладів освіти України здійснювати своєчасне технічне переоснащення освітньої діяльності.

Результати аналізу видатків Зведеного бюджету України на фінансування вищої освіти у 2010–2016 рр. наведено в таблиці 3.

Як бачимо з таблиці 3, спостерігається зростання видатків Зведеного бюджету України на фінансування вищої освіти в абсолютному значенні з 2,3 млрд. грн. у 2000 р. до 44,2 млрд. грн. у 2018 р. У структурі видатків на фінансування освіти наявне скорочення частки видатків на вищу освіту з 32,4% у 2000 р. до 21,0% у 2018 р. З 2010–2018 рр. зі Зведеного бюджету України в середньому на фінансування вищої освіти спрямовано 27,2%.

**Висновки.** За результатами здійсненого аналізу на тлі високого рівня освіченості населення та доступу до освіти в Україні спостерігаємо недостатній рівень ВВП на душу населення. Це засвідчує існування в Україні суттєвого дисбалансу, тобто високий освітній рівень населення України не забезпечує їй адекватних економічних вигід, а також підтверджує невідповідність чинної моделі економічної діяльності вищої освіти концептуальним засадам ринкової економіки та потребує зміни пріоритетів для підвищення ефективності державних витрат на вищу освіту без суттєвого збільшення їх частки в консолідованому бюджеті держави.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в аналізі успішного досвіду інших країн Європи, зокрема Латвії, де запроваджено нову модель

фінансування вищої освіти з урахуванням принципів стратегічної орієнтації, стійкості, легітимізації, орієнтації на стимули, автономії та гнучкості.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Стратегія сталого розвитку «Україна – 2020» від 12.01.2015 № 5/2015. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5/2015>.
2. Лопушняк Г.С., Рибчанська Х.В. Вища освіта України: державне регулювання та перспективи розвитку : монографія. Львів : Ліра Прес, 2018. 283 с.
3. Вітренко Ю.М. Державне фінансування закладів вищої освіти України як суб'єктів сучасної ринкової економіки. *Фінанси України*. 2019. № 10. С. 102–123.
4. Каленюк С. Напрями трансформації механізмів фінансування освіти в сучасному світі. *Демографія та соціальна економіка*. 2017. № 1 (29). С. 24–36.
5. Проблеми управління фінансами вищих навчальних закладів : монографія / за заг. ред. канд. екон. наук, професора А.З. Підгорного. Одеса : ФОРМ Гуляєва В.М., 2017. 152 с.
6. Gresham J., Ambasz D. (2019). Ukraine – Resume Flagship Report: Overview. Washington D.C.: World Bank Group. URL: <http://documents.worldbank.org/curated/en/790931568661644788/Overview>.
7. Рекомендації парламентських слухань на тему: «Збалансований розвиток людського капіталу в Україні: завдання освіти і науки» (проект). URL: [http://search.ligazakon.ua/l\\_doc2.nsf/link1/DH7YU00A.html](http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/DH7YU00A.html).
8. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
9. Бюджетний кодекс України : Закон України від 08.07.2010 № 2456-VI. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2456-17>.
10. Про внесення змін до Бюджетного кодексу України щодо фінансування вищої освіти : Проект Закону України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-dlya-gromadskogo-obgovorennya-paket-proektiv-dokumentiv-shodo-reformuvannya-sistemi-finansuvannya-vishoyi-osviti>.
11. Про внесення змін до Податкового кодексу щодо неприбуткового статусу закладів вищої освіти та наукових установ : Проект Закону України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-dlya-gromadskogo-obgovorennya-paket-proektiv-dokumentiv-shodo-reformuvannya-sistemi-finansuvannya-vishoyi-osviti>.
12. Про внесення змін до Закону України «Про вищу освіту» та інших законів України щодо фінансування вищої освіти : Проект Закону України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-dlya-gromadskogo-obgovorennya-paket-proektiv-dokumentiv-shodo-reformuvannya-sistemi-finansuvannya-vishoyi-osviti>.
13. UNDP (2018). Human Development Indices and Indicators. URL: [http://hdr.undp.org/sites/default/files/2018\\_human\\_development\\_statistical\\_update.pdf](http://hdr.undp.org/sites/default/files/2018_human_development_statistical_update.pdf).
14. Eurostat (2018). Public expenditure on education by education level and programme orientation – as % of GDP. URL: <https://ec.europa.eu/eurostat/data/database>.
15. Бюджет України 2014 : статистичний збірник Міністерства фінансів України. Київ, 2015. 307 с. URL: <https://mof.gov.ua/uk/statistichnij-zbirnik>.
16. Вища освіта України 2017 : статистичний збірник / Державна служба статистики України. Київ, 2018. URL: [http://www.ukrstat.gov.ua/druk/publicat/kat\\_u/publosvita\\_u.htm](http://www.ukrstat.gov.ua/druk/publicat/kat_u/publosvita_u.htm).
17. Бюджет України – 2016 : статистичний збірник Міністерства фінансів України. Київ, 2017. 315 с. URL: <https://mof.gov.ua/uk/statistichnij-zbirnik>.
18. Бюджет України – 2018 : статистичний збірник Міністерства фінансів України. Київ, 309 с. URL: <https://mof.gov.ua/uk/statistichnij-zbirnik>.

## МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

### MONITORING THE QUALITY OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF SPECIALISTS IN THE FIELD OF VOCATIONAL EDUCATION

У статті аналізується проблема організації та проведення моніторингових досліджень якості підвищення кваліфікації фахівців у галузі професійної (професійно-технічної) освіти. Визначено актуальність впровадження заходів із постійного моніторингу й оцінки потреб (очікувань) споживачів освітніх послуг, забезпечення безперервної можливості здобуття якісної освіти на усіх її рівнях, прийняття управлінських рішень на основі компромісного варіанту взаємодії зі стейкхолдерами. Проведено аналіз поглядів вчених щодо моніторингу якості освіти як складової частини системи забезпечення якості, зокрема моніторингу якості підвищення кваліфікації. З'ясовано, що моніторингові дослідження дають можливість вирішувати актуальні завдання щодо вибудовування різномірних інформаційних систем; відстеження реального стану освітньої системи певного рівня та її складників або будь-якого процесу в освіті; комплексне й різноаспектне вивчення об'єктів; аналізу та прогнозування на цьому підґрунті тенденції подальшого розвитку. Поставлено за мету визначити й описати етапи організації та проведення моніторингових досліджень якості підвищення кваліфікації фахівців у галузі П(ПТ)О. Визначено принципи, структуру та послідовність етапів технології організації та проведення моніторингового дослідження у галузі оцінювання якості освіти. Уточнено алгоритм здійснення моніторингових досліджень якості підвищення кваліфікації фахівців у галузі П(ПТ)О. Зокрема, розкривається сутність таких етапів, як цілепокладання і планування дослідження, добір інструментарію для проведення моніторингу, діяльнісний: проведення моніторингових досліджень, аналітичний, корисувально-інформативний. Підтверджено доцільність означених досліджень у закладах системи післядипломної освіти для зростання якості підвищення кваліфікації фахівців і завоювання стійких позицій на ринку освітніх послуг.

**Ключові слова:** якість освіти, моніторинг якості, підвищення кваліфікації, моніторингові дослідження, моніторинговий інструментарій.

The article analyzes the problem of organizing and carrying out monitoring research on the quality of professional development of specialists in the field of vocational education. It is determined that the relevance of implementation of measures for continuous monitoring and assessment of needs (expectations) of consumers of educational services, ensuring continuous opportunity to obtain quality education at all its levels, making management decisions based on a compromise option of interaction with stakeholders. An analysis of the views of scientists on monitoring the quality of education as a component of the quality assurance system, in particular, monitoring the quality of professional development. It is found out that monitoring researches allow solving actual problems on building of multi-level information systems; monitoring of the actual state of the educational system of a certain level and its constituents or any process in education; comprehensive and diverse study of objects; analysis and forecasting of this trend of further development. The aim is to define and describe the stages of organization and monitoring of the quality of professional development of specialists in the field of vocational education. The principles, structure and sequence of stages according to the technology of organization and carrying out of monitoring research in the field of quality of education are determined. Algorithm for carrying out monitoring researches on the quality of professional development of specialists in the field of vocational education has been clarified. In particular, it reveals the essence of such stages as goal setting and planning of the study, selection of monitoring tools, activities: conducting of research studies, analytical, corrective and informative. The expediency of the mentioned researches in the institutions of the postgraduate education system to increase the quality of professional development of specialists and to gain stable positions in the market of educational services is confirmed.

**Key words:** quality of education, monitoring the quality, professional development, monitoring research, monitoring tools.

УДК 377.3

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-19-3-32>

**Денисова А.В.,**

завідувач навчального відділу  
Білоцерківського інституту неперервної  
професійної освіти  
Університету менеджменту освіти

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** У зв'язку з упровадженням в Україні низки освітніх реформ, спрямованих на всебічний розвиток особистості, формування і вдосконалення ключових компетентностей, виникає нагальна потреба розроблення таких моделей управління, що мають за мету реалізацію та координацію системних дій, зорієнтованих допомогти адекватно і швидко реагувати на освітні та суспільні виклики, підготувати конкурентоспроможних на ринку праці фахівців. В умовах загострення ринкової конкуренції варто спрямовувати рух закладів освіти на формування позитивного іміджу, організацію

освітнього процесу на засадах людино-центризму, конструктивної співпраці учасників освітнього процесу.

Актуальною потребою сьогодення є впровадження заходів із постійного моніторингу й оцінки потреб (очікувань) споживачів освітніх послуг, забезпечення можливості здобуття якісної освіти на усіх її рівнях, прийняття управлінських рішень на основі компромісного варіанту взаємодії з ключовими стейкхолдерами.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналізована в нашому дослідженні проблема спонукає науковців до активних пошуків і дискусій щодо розроблення теоретичних засад і

практичних аспектів застосування освітнього моніторингу. Так, у роботах А. Дахіна, В. Кальнея, А. Майорова, С. Шішова, Д. Уїлмса та ін. розглянуто шляхи реалізації моніторингу в освітніх системах різного рівня, Т. Лукіною досліджено питання вимірювань й управління якістю освіти, зокрема технології організації та проведення моніторингових досліджень якості шкільної освіти. Вагомий внесок в обґрунтування концепції адаптивного управління зроблено Г. Єльніковою, визначено сутність, характеристику моніторингових систем. Теоретичному обґрунтуванню кваліметричного підходу в управлінні освітою присвячено наукові праці О. Ануфрієвої, Г. Данилової, Г. Єльнікової, З. Рябової та ін. Досвід моніторингу якості професійної підготовки випускників закладів професійної (професійно-технічної) освіти представлено І. Гириловською. У роботах Н. Клокар, В. Олійника, В. Сидоренко відображені наукові засади моніторингового супроводу управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників у системі безперервної післядипломної освіти.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** У цьому контексті актуальним постає питання організації та проведення моніторингових досліджень якості підвищення кваліфікації фахівців у галузі П(ПТ)О, зорієнтованих на забезпечення зацікавлених осіб (як керівників закладів післядипломної освіти, так і зовнішніх стейкхолдерів, у т. ч. обласних НМЦ ПТО, ЗП(ПТ)О тощо), які залучаються до процесу підвищення кваліфікації, достовірною, надійною та повноцінною інформацією задля можливості рефлексійного управління, коригування та прийняття ефективних управлінських рішень.

**Мета статті** полягає у ґрунтовному аналізі етапів, алгоритму організації й проведення моніторингових досліджень якості підвищення кваліфікації фахівців у галузі П(ПТ)О.

**Виклад основного матеріалу.** Загально-відомо, що ключовою фігурою закладу освіти є педагог. Саме від кваліфікованих педагогічних кадрів, умотивованих до постійного саморозвитку, здатних забезпечувати освітній процес на засадах компетентнісного, особистісно-зорієнтованого підходів, творчо мислити, адаптуватися до змін, залежить якість освіти. Суспільний розвиток, зростання особистісних потреб, вимог до рівня професійної підготовки, упровадження інноваційних технологій в освіті зумовлюють необхідність безперервного навчання та постійного підвищення кваліфікації. За сучасних умов підвищення кваліфікації розглядається як самостійна гілка післядипломної освіти й визначається як збільшення міри усвідомлення фахових задач і завдань та способів їх розв'язання в певній галузі продуктивної

діяльності: усвідомлення, пізнання, освоєння вище за попереднє, процес висхідного руху ступеня фахової підготовленості [1].

Підвищення кваліфікації фахівців ЗП(ПТ)О має за мету вдосконалення та розвиток професійно-педагогічної компетентності шляхом опанування сучасних освітніх технологій, методик загальної та професійної педагогіки, психології, а також ознайомлення із сучасним устаткуванням, обладнанням, технікою, прогресивними методами організації праці, необхідними для здійснення якісної підготовки кваліфікованих робітників [2].

Система забезпечення якості освіти відповідно до освітнього законодавства України складається з внутрішньої та зовнішньої систем; системи забезпечення якості в діяльності органів управління й установ, що здійснюють зовнішнє забезпечення якості освіти.

Методологічним інструментарієм управління якістю освіти, на думку дослідниці І. Анненкової [3], вважається моніторинг, який розглядається як засіб вибору стратегії розвитку професійної підготовки, підстава для оцінки реального рівня освітніх досягнень. Законом України «Про освіту» [4] визначено, що *моніторинг якості освіти* – це система послідовних і систематичних заходів, що здійснюються з метою виявлення та відстеження тенденцій у розвитку якості освіти в країні, на окремих територіях, у закладах освіти (інших суб'єктах освітньої діяльності), встановлення відповідності фактичних результатів освітньої діяльності її заявленим цілям, а також оцінювання ступеня, напряму і причин відхилень від цілей.

Уточнюючи тлумачення моніторингу в освіті, доречно підкреслити, що моніторинг будь-якого процесу в освіті називається освітнім моніторингом, об'єктом освітнього моніторингу є діяльність (функціонування) суб'єктів освітньої системи, а предметом – динаміка змін в освітній системі як основа її розвитку [5].

Бінарність категорії освітнього моніторингу полягає у віднесення його як до педагогічних, так і управлінських категорій. Відповідно моніторинг якості освіти, за визначенням Т. Лукіної [6], стає інструментом інформаційного забезпечення як самої системи освіти, так і системи управління освітою на різних рівнях її функціонування. Отже, планування напряму і мети кожного окремого моніторингового дослідження має бути пов'язане із загальною стратегічною метою і планом дослідження проблем освітньої системи певного рівня.

Таким чином, моніторингові дослідження дають можливість вирішувати актуальні завдання щодо вибудовування різномірних інформаційних систем; відстеження реального стану освітньої системи певного рівня та її складників або будь-якого процесу в освіті; комплексне й різноаспектне

вивчення об'єктів; аналізу та прогнозування на цьому підґрунті тенденції подальшого розвитку.

Характеризуючи алгоритм організації та проведення моніторингового дослідження у галузі оцінювання якості освіти, колектив авторів розвідки «Технологія проведення моніторингових досліджень» [7] визначив принципи, структуру та послідовність етапів, зокрема:

1. Формування мети і цілей моніторингу (що дослідження може виявити для покращення освітньої діяльності). Цей етап передбачає визначення критеріїв, показників якості вимірювання.

2. Добір інструментарію для проведення моніторингу (вибір анкет, тестів, таблиць, карт спостережень та ін.).

3. Організація дослідження (складання плану, графіка проведення, визначення відповідальних осіб, способи використання інструментарію).

4. Збирання даних, тобто проведення спостережень за обраними методиками.

5. Оброблення й аналіз даних (може проводитися за допомогою математичної статистики, кореляційного або факторного аналізу, що також передбачає описове пояснення).

6. Вироблення рекомендацій на основі інтерпретації даних дослідження.

7. Корекція – внесення певних змін у діяльність навчального закладу на основі запропонованих рекомендацій.

8. Інформативність (висвітлення результатів моніторингу на семінарах, педагогічних радах, урахування їх у подальшій діяльності).

Проведення моніторингу ґрунтується на принципах: цілісності, оперативності, пріоритету управління, відповідності цілей моніторингу засобам його організації, науковості, прогностичності та ін.

У Білоцерківському інституті неперервної професійної освіти (БІНПО) щорічно (з 2015 р. і дотепер) проводяться моніторингові дослідження якості підвищення кваліфікації фахівців у галузі П(ПТ)О. Нормативною базою моніторингу визначено Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про професійно-технічну освіту», інші нормативно-правові документи та «Положення про моніторинг якості освітньої діяльності та якості вищої освіти здобувачів (студентів, аспірантів), підвищення кваліфікації слухачів у ДВНЗ УМО».

Мета моніторингу полягає в отриманні об'єктивної інформації та прийнятті ефективних управлінських рішень щодо підвищення якості освіти й освітньої діяльності, її відповідності суспільним вимогам і потребам споживачів освітніх послуг на основі неперервного системного дослідження процесу і результатів навчання слухачів, систематизації, порівняльного аналізу й оцінювання змін, виявлення факторів, які впливають на якість освіти [8].

Здійсненню означених досліджень передував дорадчий моніторинг, який у формулюванні

програми Європейського Союзу ЕРАЗМУС+ [9] повинен бути сфокусованим на вивченні роботи партнерства, плануванні та реалізації запланованих заходів, пріоритетах, методології, виконанні завдань і досягненні результатів. Було визначено показники якості освітньої діяльності на курсах підвищення кваліфікації відповідно до критеріїв якості умов (освітнього середовища), процесу та результату з позицій основних замовників освітніх послуг (НМЦ ПТО у областях) з одного боку, слухачів курсів підвищення кваліфікації – з іншого.

До проведення моніторингових досліджень якості підвищення кваліфікації фахівців у галузі П(ПТ)О у період 2015–2019 рр. залучалися НМЦ ПТО у Волинській, Закарпатській, Донецькій, Дніпропетровській, Житомирській, Кіровоградській, Луганській, Миколаївській, Одеській, Полтавській, Сумській, Чернігівській, Черкаській, Херсонській, Харківській областях і НМК у м. Київ, керівники і педагогічні працівники ЗП(ПТ)О тощо.

Моніторингові дослідження організовуються відповідно до річних планів, якими визначаються види, етапи проведення моніторингових досліджень, зміст заходів, терміни виконання, безпосередні виконавці та відповідальні особи. Результати аналізу і порівняння вищезначених показників відображаються у звітних таблицях, рейтингах, відомостях тощо, опрацьовуються з використанням статистичних і математичних методів, застосуванням хмарних сервісів Google.

Оскільки результативність та ефективність моніторингових досліджень залежить від коректності їх організації та проведення, відповідний алгоритм здійснення моніторингових досліджень у БІНПО складається з таких етапів.

**1 етап – цілепокладання і планування дослідження:**

- визначення напрямів моніторингових досліджень;
- визначення мети, завдань, об'єктів дослідження;
- визначення критеріїв, показників, виконавців моніторингових досліджень;
- формування й оцінка репрезентативності вибірки;
- проведення організаційно-підготовчих заходів.

**2 етап – добір інструментарію для проведення моніторингу:**

- розроблення та/або коригування моніторингового інструментарію;
- підготовка (виготовлення) матеріалів для його використання у процесі дослідження;
- визначення й уточнення моніторингових процедур, у т. ч. джерел і способів отримання інформації.

**3 етап – діяльнісний: проведення моніторингових досліджень:**

– збір інформації, зокрема організація зворотного зв'язку з обласними НМЦ ПТО щодо зовнішнього оцінювання якості підвищення кваліфікації фахівців у галузі П(ПТ)О за попередній рік;

– проведення внутрішнього моніторингу якості підвищення кваліфікації фахівців у галузі П(ПТ)О у поточному році;

– діагностика процесів і вимірювання показників моніторингу якості підвищення кваліфікації за визначеними критеріями та показниками;

– добір методів і засобів опрацювання даних.

#### **4 етап – аналітичний:**

– систематизація, опрацювання й аналіз даних;

– документування зібраних даних і результатів аналізу (створення банку аналітично-інформаційних даних моніторингу, організація зберігання ретроспективних даних);

– інтерпретація результатів і звітування за результатами моніторингових досліджень, зокрема зовнішнього оцінювання обласними НМЦ ПТО, анкетування слухачів, діагностики обліку успішності.

#### **5 етап – Коригувально-інформативний:**

– коригувальні заходи, підготування рекомендацій щодо підвищення якості підвищення кваліфікації фахівців з урахуванням побажань стейкхолдерів;

– інформування науково-педагогічних працівників інституту, стейкхолдерів щодо результатів моніторингу якості підвищення кваліфікації фахівців ЗП(ПТ)О.

Таким чином, моніторингові дослідження якості підвищення кваліфікації фахівців у галузі П(ПТ)О, які проводяться у БІНПО, відповідають проголошеному Європейською базовою рамкою забезпечення якості професійної освіти і навчання [10] «циклу якості», що містить чотири окремі етапи процесу забезпечення якості: планування (постановку чітких і реальних цілей), впровадження (визначення необхідної структури для досягнення цілей), оцінювання (розробку механізмів збору й оцінки інформації на предмет досягнення цілей) і перегляд (оцінку результатів і внесення необхідних поправок чи змін).

**Висновки.** Отже, моніторингові дослідження зорієнтовують заклади системи післядипломної освіти у напрямі зростання якості підвищення кваліфікації фахівців і завоювання стійких позицій на ринку освітніх послуг. Їх організація та проведення потребує відповідності «циклу якості» як складника системи забезпечення якості, дотримання принципів, відповідної структури й алгоритмів і сприяє отриманню об'єктивної інформації, кон-

структивній співпраці учасників освітнього процесу, а результати аналізу – прийняттю ефективних управлінських рішень.

У перспективі плануємо подальше дослідження динаміки показників якості підвищення кваліфікації фахівців у галузі П(ПТ)О відповідно до критеріїв якості умов (освітнього середовища), процесу і результату, автоматизацію процесів створення банку аналітично-інформаційних даних моніторингу й організацію зберігання ретроспективних даних.

#### **БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:**

1. Енциклопедія освіти / за ред. В.Г. Кременя. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

2. Про затвердження Порядку підвищення кваліфікації педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів : Наказ МОН № 535 від 30 квітня 2014 р. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0840-14>.

3. Анненкова І.П. Критерії і показники якості освіти у ВНЗ. *Наука і Освіта*. 2011. № 8. С. 4–8.

4. Про освіту : Закон України від 05 вересня 2017 р. № 2145-VIII. *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2017. № 38–39. Ст. 380.

5. Єльнікова Г. Методичні рекомендації щодо використання критеріїв оцінювання результатів діяльності професійно-технічних навчальних закладів та результатів підготовки кваліфікованих робітників. Київ : ІПТО НАПН України, 2015. 64 с.

6. Лукіна Т.О. Технологія організації та проведення моніторингових досліджень якості шкільної освіти. *Анотовані результати науково-дослідної роботи інституту педагогіки за 2008 рік*. Київ : Педагогічна думка, 2009. 424 с. С. 119–121.

7. Забезпечення якості у системі професійної освіти і навчання. *Інститут професійних кваліфікацій* : веб-сайт. URL: [http://ipq.org.ua/upload/files/files/03\\_Novyny/2015.03.18\\_Twinning\\_final\\_conference/Quality%20assurance-%20UKR%20.pdf](http://ipq.org.ua/upload/files/files/03_Novyny/2015.03.18_Twinning_final_conference/Quality%20assurance-%20UKR%20.pdf).

8. Технологія проведення моніторингових досліджень (Із досвіду роботи). Харків : Харківська академія неперервної освіти, 2013. 85 с. URL: [www.edu-post-diploma.kharkov.ua](http://www.edu-post-diploma.kharkov.ua).

9. Положення про моніторинг якості освітньої діяльності та якості вищої освіти здобувачів (студентів, аспірантів), підвищення кваліфікації слухачів у ДВНЗ УМО. Київ : ДВНЗ УМО, 2017. 10 с.

10. Моніторинг проектів, план моніторингу, рекомендації щодо підготовки, шаблони презентацій на моніторинг, інструкції тощо. *ЕРАЗМУС+* : веб-сайт. URL: <https://erasmusplus.org.ua/erasmus/156-vykonavtsiam/1529-monitorynh-proektiv-plan-monitorynhu-rekomendatsii-shchodo-pidhotovky-shablony-prezentatsii-na-monitorynh-instruktsii-toshcho.html>.

## СТРАТЕГІЧНІ НАПРЯМИ З ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ УНІВЕРСИТЕТІВ УКРАЇНИ

## STRATEGIC DIRECTIONS FOR IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATION OF UNIVERSITIES OF UKRAINE

У статті наводяться результати дослідження щодо визначення пріоритетних стратегічних напрямів з підвищення якості освіти університетів України. У ході розгляду стратегій розвитку та стратегічних планів університетів, які увійшли до консолідованого рейтингу з 200 найкращих університетів України 2019 року, з'ясовано, що генеральною стратегічною метою закладів вищої освіти є підготовка конкурентоспроможних фахівців. Виокремлено двадцять найбільш популярних стратегічних цілей закладів вищої освіти щодо підвищення якості освіти та визначено частоту вживаності цих цілей. Виявлено, що найбільш вживаними стратегічними цілями для університетів України є прагнення до розвитку академічної мобільності, підвищення стандартів навчання в університеті за рахунок впровадження у навчальний процес досвіду найкращих світових навчальних закладів та залучення роботодавців до освітнього процесу. Наведено досвід ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» щодо визначення стратегічних напрямів з підвищення якості освіти. На підставі опитування студентів та співробітників університету виокремлено стратегічні цілі, які мають підвищити якість освітніх послуг та конкурентоспроможність майбутніх випускників. Зазначені стратегічні цілі характеризують прагнення професорсько-викладацького й студентського колективів у довгостроковій перспективі.

Установлено, що основними стратегічними напрямками університетів України є удосконалення внутрішньої і зовнішньої системи забезпечення контролю якості навчального процесу, що включає дотримання галузевих стандартів, ліцензування та акредитацію напрямів і спеціальностей, державну атестацію випускників, участь у державних та міжнародних рейтингах; залучення роботодавців до участі в підготовці навчальних програм, узгодження з ними освітніх і професійних стандартів; дотримання індивідуалізації та диференціації навчання обдарованої молоді; упровадження інноваційних технологій та використання в навчальному процесі досягнень вітчизняних і зарубіжних освітніх технологій.

**Ключові слова:** стратегічні напрями, якість, освіта, університет, якість освіти, підвищення якості освіти.

The article presents the results of the research on determining the priority strategic directions for improving the quality of education of Ukrainian universities. The author considered the development strategies and strategic plans of the universities, which were included in the TOP-200 of the consolidated rating of Ukraine in 2019. The author has identified the twenty most popular strategic goals of universities for improving the quality of education, and determines the frequency of implementation of these goals. It is revealed that the most commonly used strategic goals for Ukrainian universities are the pursuit of academic mobility, raising the standard of study at the university through the introduction of the experience of the world's best educational and the involvement of employers in the educational process. The author has presented the experience of the Luhansk Taras Shevchenko National University in determining strategic directions for improving the quality of education. It has been identified the strategic goals that should improve the quality of educational services and the competitiveness of future graduates by the survey of students and staff of the University. These strategic goals characterize the long-term aspirations of the professor's and student's teams.

It is established that the main strategic directions of Ukrainian universities are improvement of internal and external quality assurance system of educational process, including observance of industry standards, licensing and accreditation of areas and specialties, state certification of graduates, participation in national and international ratings; involvement of employers for the preparation of training programs, coordination with educational and professional standards; adherence to the individualization and differentiation of education of gifted youth; implementation of innovative technologies and use in the educational process of achievements of domestic and foreign educational technologies.

**Key words:** strategic directions, quality, education, university, quality of education, improvement of quality of education.

УДК 378.4091(477)

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-19-3-33>

**Кравченко О.І.,**

докт. пед. наук

доцент кафедри публічної служби та управління навчальними й соціальними закладами

Луганського національного університету імені Тараса Шевченка

### Постановка проблеми у загальному вигляді.

Підготовка конкурентоздатного фахівця, для якого якісний рівень освіти і професійні можливості діяльності є головними критеріями його соціального захисту, – генеральна стратегічна мета вітчизняних університетів. Активізація уваги до підвищення якості освіти з боку колективів викладачів різних університетів зумовлена державними нормативними документами, такими як стратегія освіти для сталого розвитку ЄЕК ООН, стратегічна програма ЄС «Освіта і навчання 2020», програма COSME, Стратегічна Програма допомоги

ЄС Україні (2018–2020 рр.), стратегія розбудови Європейського простору вищої освіти (ЄВПО) до 2020 року, Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. Зокрема, глобалізаційні виклики у сфері освіти вимагають все більшої уваги до стратегічного розвитку закладів вищої освіти з підвищення якості освітніх послуг, оскільки саме стратегія розвитку визначає траєкторію просування університету в освітньому просторі.

Протягом останнього десятиліття заклади вищої освіти України невтомно працюють над підвищенням якості освітніх послуг з метою інте-



грації навчального і наукового процесів у єдиний науково-освітній процес. Здійснено чимало досліджень щодо удосконалення здійснення освітнього процесу, розроблення новітніх технологій, впровадження яких має сприяти підвищенню якості освітніх послуг, визначення педагогічних умов, за допомогою яких уможлиблюється отримання студентами глибоких наукових знань, професійних навичок, реалізація творчого потенціалу.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

З останніх досліджень щодо підвищення якості вищої освіти зазначимо наукові розвідки таких авторів, як В. Антонов, В. Горбов, О. Калініна, О. Кондур, О. Кучерявий, Н. Ничкало, К. Парсяк, Л. Петриченко, С. Романовський. Стратегічному розвитку у вищих навчальних закладах присвячено праці О. Маккавєєвої, О. Мармази, Ю. Логвиненка, С. Натрошвілі, В. Огаренка, С. Салиги, М. Ситницького, Т. Сорочан, В. Шевченко, О. Яришко.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Питання стратегічного розвитку університету щодо підвищення якості освіти недостатньо вивчені.

**Мета статті** – визначити основні стратегічні напрями вітчизняних університетів щодо підвищення якості освіти. Завдання статті: 1) розглянути стратегії розвитку провідних університетів України; 2) виокремити стратегічні цілі вітчизняних університетів щодо підвищення якості освіти; 3) визначити стратегічні напрями з підвищення якості освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Надання освітніх послуг є статутною діяльністю університету, що визначає сенс його існування, тому досягнення успіхів саме в цьому напрямі є стратегічно важливим завданням. Для здійснення аналізу стратегічних напрямів з підвищення якості освіти ми розглянули оприлюднені стратегії розвитку університетів України, які увійшли до консолідованого рейтингу з 200 найкращих університетів України 2019 року. Як правило, на університетських офіційних сайтах оприлюднюються стратегії розвитку або стратегічні плани, відповідно до яких колектив закладу вищої освіти ставить перед собою стратегічні завдання у довгостроковій перспективі.

У ході аналізу чинних стратегій розвитку вітчизняних університетів виявлено, що переважно університетські стратегії розвитку спрямовані на забезпечення високої якості освітнього процесу для надання студентам знань, умінь та навичок на рівні найкращих світових стандартів відповідно до потреб суспільства та ринку, збереження ідеї органічного поєднання науки та освіти у навчальному процесі, розроблення сучасних освітніх програм для забезпечення потреби у навчанні всіх вікових груп громадян за принципом Life Long Learning. Для багатьох університетів України характерні типові стратегічні цілі.

Наявність стратегічних цілей засвідчує стратегічний процес, тобто стратегічні цілі розкривають те, якими будуть прогресивні зміни через конкретні відрізки часу, розкривають шлях університету до майбутнього, характеризують динаміку зрушень на освітньому ринку [2, с. 51].

Ми виокремили найбільш популярні стратегічні цілі з підвищення якості освіти, які задекларовані у стратегіях розвитку та стратегічних планах вітчизняних університетів.

Стратегічна мета 1 – створити й розвивати нові освітні технології для надання майбутнім фахівцям найсучаснішого рівня освіти шляхом підтримки й розвитку науково-педагогічних шкіл і продуктивних ідей, створення підручників і навчальних посібників, що відображають сучасні досягнення науки.

Стратегічна мета 2 – створити навчально-методичну базу для запровадження нових освітніх стандартів.

Стратегічна мета 3 – залучати до навчального процесу провідних учених із зарубіжних і вітчизняних навчальних закладів.

Стратегічна мета 4 – розробити принципи й методи мотивації співробітників університету до переходу на системні позиції забезпечення якості освітніх послуг, наукових і управлінських технологій.

Стратегічна мета 5 – забезпечити необхідний і достатній освітній та професійний рівні всіх співробітників університету з метою ефективної побудови і запровадження системи управління якістю надання освітніх послуг.

Стратегічна мета 6 – встановити партнерство університету з дослідницькими навчальними закладами України та різних країн світу, науковими установами та підприємствами шляхом створення спільних сертифікатних програм для підготовки фахівців.

Стратегічна мета 7 – активізувати участь університету в міжнародних програмах академічної мобільності.

Стратегічна мета 8 – забезпечити успішне входження випускників на ринок праці шляхом поєднання теоретичного і прикладного аспектів навчання, підвищення якості та ефективності виробничої практики студентів, посиливши в цьому напрямі співпрацю з бізнесом, державними установами та неурядовими організаціями.

Стратегічна мета 9 – розвивати та удосконалювати наскрізну систему моніторингу і підвищення якості підготовки фахівців.

Стратегічна мета 10 – забезпечити підвищення стандартів навчання в університеті за рахунок впровадження у навчальний процес досвіду найкращих світових навчальних закладів.

Стратегічна мета 11 – розробити і впровадити програми обмінів та подвійного диплому з провідними університетами світу, підготовки аспірантів.

Стратегічна мета 12 – забезпечити розвиток інноваційної освіти з використанням міждисциплінарних, проблемно і проєктно орієнтованих технологій на основі впровадження гнучких програм підготовки фахівців, розроблення нових навчальних курсів на основі результатів науково-дослідних робіт за пріоритетними напрямками науки і техніки, а також навчальних курсів іноземною мовою.

Стратегічна мета 13 – удосконалювати систему контролю якості підготовки фахівців, яка включає незалежний моніторинг залишкових знань студентів старших курсів з фундаментальних, професійно орієнтованих і фахових дисциплін, а також оцінку рівня володіння ними інформаційними технологіями та іноземною мовою; контроль якості дипломних проєктів і робіт випускників; соціологічну оцінку якості підготовки випускників роботодавцями.

Стратегічна мета 14 – забезпечити участь університету у національних і світових рейтингах, розширити членство університету в міжнародних організаціях/проєктах з можливістю залучення студентів до світового освітнього простору і надання їм можливості пройти навчання у провідних іноземних закладах освіти шляхом отримання грантів та стипендій міжнародних організацій та фондів.

Стратегічна мета 15 – розробити «дорожню карту» щодо забезпечення якості освіти в університеті.

Стратегічна мета 16 – здійснювати незалежний зовнішній аудит освітнього процесу в університеті.

Стратегічна мета 17 – забезпечувати участь роботодавців в експертизі освітніх програм на етапі їх створення та під час періодичного оновлення.

Стратегічна мета 18 – розширити перелік конкурентоспроможних освітніх (освітньо-професійних та освітньо-наукових) програм і забезпечити високу якість їх змісту.

Стратегічна мета 19 – забезпечити якісний склад науково-педагогічних працівників, постійно підвищувати рівень ефективності підготовки наукових кадрів, організувати стажування, підвищення кваліфікації професорсько-викладацького складу.

Стратегічна мета 20 – здійснювати аналіз стану працевлаштування випускників відповідно до отриманих ними спеціальностей.

Нами визначена частота вживаності вищезазначених стратегічних цілей з метою виявлення найважливіших стратегічних напрямів вітчизняних закладів вищої освіти.

Як видно на рис. 1, найбільше значення отримали такі показники: стратегічна мета 7 (78%), стратегічна мета 10 (85%), стратегічна мета 17 (88%). З огляду на це можемо зазначити, що вітчизняні університети прагнуть до розвитку академічної мобільності, підвищення стандартів навчання в університеті за рахунок впровадження у навчальний процес досвіду найкращих світових навчальних закладів та залучення роботодавців до освітнього процесу. Орієнтація на потреби роботодавців має найвищий показник. Така ситуація пояснюється тим, що заклади вищої освіти

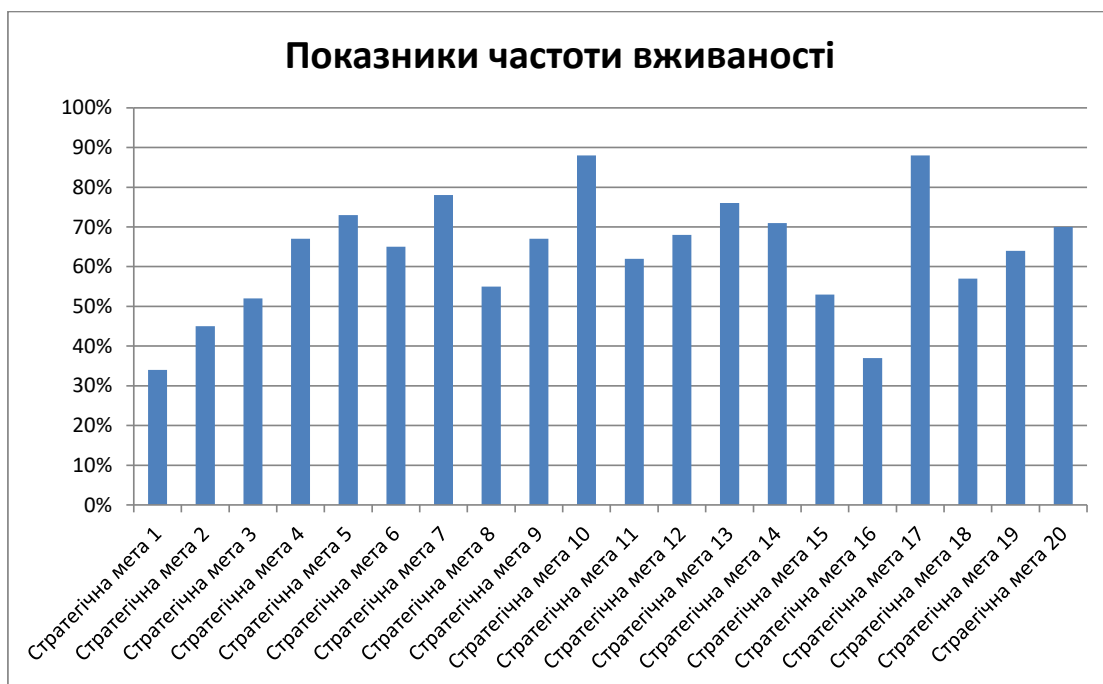


Рис. 1. Частота вживаності стратегічних цілей з підвищення якості освіти вітчизняних університетів

мають сприяти своїм випускникам бути затребуваним на ринку праці завдяки отриманню необхідних компетенцій у стінах університету.

Світова тенденція руху до нової якості вищої освіти виявляється через наростання комплексного, системного, міждисциплінарного й інтегрального характеру вимог до рівня підготовки випускників вищої школи для виконання ними як професійних, так і соціальних ролей в суспільстві [3, с. 7].

Вивчення найкращих світових практик колективом університету дозволить не тільки підвищити якість освітніх послуг, а й сприятиме підвищенню конкурентоспроможності самих викладачів, а також покращенню їхнього іміджу в науковому середовищі. Маємо зазначити, що найбільш популярною стратегічною метою щодо підвищення якості освіти серед зарубіжних університетів, які займають високі позиції в світових рейтингах, є збільшення інноваційних досліджень, в яких будуть брати участь студенти спільно з викладачами.

Ми погоджуємося з розробниками стратегій вітчизняних університетів, що саме розвиток академічної мобільності студентів зумовлює підвищення якості процесу підготовки професіоналів, висококваліфікованих спеціалістів. О. Кондур зазначає: «Академічна мобільність глобального контексту стає більш вагомою щодо сприяння та надання випускникам перспективно-стратегічних компетентностей реагування на зиски від глобального (транскордонного) до локального (інституційного). Відкритість і прозорість систем глобальної та внутрішньої мобільності освіти й дослідництва має глобальні, регіональні й національні масштаби. Відбувається активізація навчально-наукової інноватики» [1, с. 47].

Проте у стратегіях розвитку деяких університетів зазначаються більш конкретні стратегічні цілі, наприклад, такі: розробити дієві механізми залучення підприємств та їх фахівців до вдосконалення навчальних програм і навчального процесу; забезпечити підвищення стандартів навчання в університеті за рахунок впровадження у навчальний процес досвіду найкращих світових навчальних закладів; забезпечити вдосконалення науково-методичної та організаційної бази щодо прийому та навчання іноземних студентів; розширити проведення соціологічних досліджень серед студентів щодо покращення якості навчання; проводити анкетування студентів «Викладач очима студентів» після завершення вивчення кожної навчальної дисципліни; в основу навчальних програм покласти інноваційні авторські курси, впроваджувати елементи проблемно орієнтованого навчання (problem-based learning) з метою розвитку творчого, критичного мислення студентів та набуття ними професійних навичок.

Безумовно, усі зазначені стратегічні цілі мають орієнтувати діяльність колективу викладачів

на підвищення якості надання освітніх послуг. З метою визначення стратегічних напрямів щодо підвищення якості освіти у Луганському національному університеті імені Тараса Шевченка було здійснено опитування студентів, магістрантів, аспірантів, викладачів. У ході опитування були виявлені пріоритетні напрями стратегічного розвитку університету щодо підвищення якості освіти та визначені стратегічні завдання.

Стратегічна мета 1 – розробити освітні програми, за якими в університеті здійснюється підготовка фахівців, відповідно до Рамки кваліфікацій Європейського простору вищої освіти (EQF) і потреб ринку праці та запитам роботодавців.

Стратегічні завдання до стратегічної мети 1:

- розробити освітні програми для надання майбутнім фахівцям сучасного рівня освіти; створити підручники й навчальні посібники, що відображають сучасні досягнення науки. Відповідальними є такі особи: завідувачі кафедр, гаранті освітніх програм;

- здійснювати моніторинг ринку освітніх послуг і ринку праці з метою мобільного реагування на їхні потреби. Відповідальними є такі особи: навчально-методичний відділ, завідувачі кафедр, гаранті освітніх програм;

- забезпечити поєднання теоретичного й прикладного аспектів навчання, підвищити якість та ефективність виробничої практики здобувачів вищої освіти, посиливши співпрацю з бізнесом, державними установами й неурядовими організаціями, залучивши фахівців-практиків до освітнього процесу. Відповідальними є такі особи: завідувачі кафедр.

Стратегічна мета 2 – створити дієву внутрішню систему забезпечення якості освіти (ВСЯО) на засадах стандартів ESG шляхом формування індикаторів, які дозволять оцінити й підтвердити якість освіти, та підтримки її подальшої роботи й удосконалення.

Стратегічні завдання до стратегічної мети 2:

- запровадити в університеті політику із забезпечення якості на основі стандартів ESG. Відповідальними є такі особи: ректор університету, проректори з науково-педагогічної роботи, директори навчально-наукових інститутів, декани факультетів;

- розробляти освітні програми із залученням викладачів, студентів та інших стейкхолдерів. Відповідальними є такі особи: завідувачі кафедр, гаранті освітніх програм;

- упроваджувати студентоцентричне навчання, яке поважає й ураховує різноманітність студентів та їхні потреби, уможливлючи гнучкі навчальні траєкторії; підтримувати відчуття автономності студента, водночас забезпечуючи йому відповідний супровід і підтримку з боку викладача; створити належні процедури забезпечення якості

для оцінювання та розгляду пропозицій і звернень студентів. Відповідальними є такі особи: директори навчально-наукових інститутів, декани факультетів, завідувачі кафедр, викладачі;

- забезпечити відповідність професорсько-викладацького складу вимогам стандартів ESG; сприяти можливостям для професійного розвитку викладачів; заохочувати наукову діяльність для зміцнення зв'язків між освітою та дослідженнями, а також інновації в методах викладання та використанні нових технологій. Відповідальними є такі особи: директори навчально-наукових інститутів, декани факультетів, завідувачі кафедр.

Стратегічна мета 3 – здійснювати внутрішній й зовнішній контроль якості освітнього процесу, упроваджувати систему менеджменту якості освіти університету, сприяти інтеграції в європейський освітній процес.

Стратегічні завдання до стратегічної мети 3:

- розробити прозору систему внутрішнього контролю якості освітнього процесу. Відповідальними є такі особи: навчально-методичний відділ, навчальний відділ;

- розробити принципи й методи мотивації співробітників університету до переходу на системні позиції забезпечення якості освітніх послуг. Відповідальними є такі особи: навчально-методичний відділ, навчальний відділ;

- здійснювати регулярний моніторинг освітніх програм, спрямований на забезпечення їх ефективною реалізації та створення в університеті сприятливого навчального середовища. Відповідальними є такі особи: навчально-методичний відділ, навчальний відділ;

- створювати умови для позитивної динаміки якості освіти відповідно до вимог зовнішнього оцінювання закладів вищої освіти. Відповідальним є ректорат;

- забезпечувати участь роботодавців у процесі навчання студентів в університеті (викладання спецкурсів, керівництво практикою, керівництво/співкерівництво курсовими, дипломними, магістерськими роботами). Відповідальні такі особи: завідувачі кафедр.

Стратегічна мета 4 – здійснювати аналіз та оновлення наявного спектру спеціальностей університету, досягати високого рівня підготовки за кожною спеціальністю.

Стратегічні завдання до стратегічної мети 4:

- забезпечити оновлення освітніх програм з використанням міждисциплінарних, проблемно і проєктно орієнтованих технологій; на основі впровадження гнучкості щодо вибору форм освіти відповідно до потреб ринку праці, споживача та умов переміщеного ЗВО розвивати технології дистанційного навчання; розробляти нові освітні компоненти, урахувавши результати науково-дослідних робіт за пріоритетними напрямками науки й тех-

ніки. Відповідальні такі особи: завідувачі кафедр, гаранті освітніх програм, викладачі;

- здійснювати ліцензування та акредитацію сучасних освітніх програм для забезпечення потреби в навчанні всіх вікових груп громадян за принципом Life Long Learning. Відповідальні такі особи: завідувачі кафедр, гаранті освітніх програм;

- поширювати практику навчання з можливістю вибору студентами навчальних дисциплін. Відповідальні такі особи: завідувачі кафедр.

Зазначені стратегічні цілі та стратегічні завдання сприяють досягненню світового рівня якості освіти і наукових досліджень університету, удосконаленню та підвищенню ефективності використання матеріально-технічної бази, створенню внутрішньої системи забезпечення якості освіти, посиленню зв'язків та інтеграції з провідними науковими, науково-дослідними, виробничими організаціями України, Європи та світу.

**Висновки.** Підвищення якості освіти вітчизняних університетів сприятиме їхньому виходу на лідерські позиції у підготовці та забезпеченні конкурентоспроможності фахівців різних галузей, удосконаленню якості навчально-методичного забезпечення, приведення його у відповідність до вимог підготовки висококваліфікованих фахівців на основі підвищення наукоємності та професійно-практичного спрямування дисциплін. Визначено основні стратегічні напрями університетів України, до яких віднесено такі: удосконалення внутрішньої і зовнішньої системи забезпечення контролю якості навчального процесу, що включає дотримання галузевих стандартів, ліцензування та акредитацію напрямів і спеціальностей, державну атестацію випускників, участь у державних та міжнародних рейтингах; залучення роботодавців до участі в підготовці навчальних програм, узгодження з ними освітніх і професійних стандартів; дотримання індивідуалізації та диференціації навчання обдарованої молоді; упровадження інноваційних технологій та використання в навчальному процесі досягнень вітчизняних і зарубіжних освітніх технологій.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у порівняльному аналізі стратегічних цілей провідних університетів України та зарубіжних університетів, які займають високі позиції у світових рейтингах.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Кондур О.С. Система професійної підготовки майбутніх фахівців із якості освіти у закладах вищої освіти : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 ; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2019. 532 с.
2. Кравченко О.І. Моделювання стратегічного розвитку університету : монографія. Харків : Вид-во : Іванченка І.С., 2017. 398 с.
3. Управління якістю освіти: досвід та інновації : колективна монографія / за заг. ред. Л.Л. Сушенцевої, Н.В. Житник. Дніпропетровськ : ІМАпрес, 2014. 462 с.

## РОЛЬ АКАДЕМІЧНОГО ПЕРСОНАЛУ В ЕФЕКТИВНОМУ ВРЯДУВАННІ УНІВЕРСИТЕТІВ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

### THE ROLE OF ACADEMIC STAFF IN THE EFFECTIVE GOVERNANCE OF THE UNIVERSITIES OF GREAT BRITAIN

Стаття присвячена одній з актуальних проблем сьогодення – ролі академічного персоналу в ефективному врядуванні в університетах Великої Британії. Питання залучення академічного персоналу до врядування університетом широко обговорюється у ключових документах Європейського простору вищої освіти. Проаналізовано університети Великої Британії за певними критеріями: університет Сіті – один із тих університетів, де наявні процеси прийняття зовнішніх експертів, зокрема академічного персоналу, до врядування університету; університет БПП, у якому показані процеси та процедури комітетів і експертних робочих груп, до яких залучений академічний персонал.

Проаналізовано процес включення й ознайомлення нових членів академічного персоналу та зовнішніх представників із роботою університету Сіті. Учасники отримують загальне розуміння академічного врядування університету через індукційний процес, який складається з певних домовленостей, що передбачають поєднання цих елементів: зустрічі із секретарем та читання матеріалів, дотичних до процесу роботи університету. Проаналізовано процедуру затвердження освітніх програм і участь академічного персоналу у процесі ухвалення рішень в університеті БПП.

Встановлено, що основна умова успіху органів врядування щодо виконання своїх управлінських ролей полягає в належній культурі членів органів врядування та керівної команди щодо відкритості, довіри та поваги. Забезпечення академічної культури відображається в таких сферах поведінки та професійної діяльності, як: повага, розуміння, експертна діяльність академічного персоналу, надання інформації, залучення студентів і підготовка звітів.

Зазначено, що університети Великої Британії показують передовий досвід залучення академічного персоналу до ефективного врядування університетів, який варто брати до уваги вітчизняним закладам вищої освіти, щоб пройти свій успішний шлях переходу від управління до врядування в університетах.

**Ключові слова:** академічний персонал, ефективне врядування, університети Вели-

кої Британії, процес ухвалення рішень, залученість зацікавлених сторін.

The article addresses one of the topical issues of today – the role of academic staff in effective governance of the UK universities. The issue of involving academic staff in governing the university is widely discussed in key documents of the European Higher Education Area. The UK universities have been analyzed on specific criteria, such as City University, as one of those universities which shows the processes of admission of external experts, including academic staff to governing the university, and the University of BPP, which shows the processes and procedures of committees and expert working groups to which academic staff are involved.

City University analyzes the process of including and introducing new members of the academic staff and external representatives to the work of the University. Participants gain a general understanding of the academic governance of the university through an induction process, which consists of specific arrangements that involve the combination of these elements: meeting with the Secretary and reading material relevant to the university's work process. The process of approval of educational programs and participation of academic staff in this decision-making process is analyzed in the University of BPP.

It has been found that the fundamental requirement for the success of the governing bodies in fulfilling their managerial roles lies in the proper culture of the members of the governing bodies and its governance team in terms of openness, trust and respect. Provision of academic culture is reflected in such areas of behavior and professional activity as: respect, understanding, expertise of academic staff, provision of information, student engagement and reporting.

It is noted that the UK universities show excellence in engaging academic staff in effective university governance, which should be taken into account by Ukrainian higher education institutions in order to complete their successful transition from management to governing in the universities.

**Key words:** academic staff, effective governance, UK universities, decision-making process, stakeholder engagement.

УДК 371.134.379.85 (44)

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-19-3-34>

**Паламарчук О.Ф.,**

канд. пед. наук,  
ст. науковий співробітник відділу  
лідерства інституційного розвитку  
вищої освіти  
Інституту вищої освіти  
Національної академії педагогічних  
наук України

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** Роль академічного персоналу в врядуванні університетів надзвичайно актуальна на даний момент.

У європейських документах, зокрема в Берлінському комюніке [6], зазначено активну участь усіх партнерів у процесі Болонського процесу. Університети мають бути уповноважені ухвалювати рішення щодо своєї внутрішньої організації й управління. У Бергенському комюніке [5] наголошується на провідній ролі ЗВО в Болонському процесі, їх персоналу та студентів. Їхня роль стає все

більш важливою, коли здійснюються законодавчі реформи. Про академічний персонал (науково-педагогічних працівників) та врядування (управління) в університеті вперше згадується в Будапештсько-Віденській декларації про створення Європейського простору вищої освіти 2010 р. [2]. Потім дане питання обговорюється міністрами в Бухарестському комюніке 2012 р. [7], Єреванському комюніке 2015 р. [10], а також у Паризькому комюніке 2018 р. [8], у якому наголошується важлива роль та необхідність стейкхолдерів, одним з яких є академічний персонал.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Michael Dobbins та Cristoph Knill (2017 р.) у своїй праці "Higher education governance in France, Germany, and Italy: Change and variation in the impact of transnational soft governance" [4, с. 66–88] здійснили порівняльний аналіз змін структури врядування у трьох країнах: Франції, Німеччині й Італії. У статті наголошується на ролі та збалансуванні влади між державою, університетом, участі академічного персоналу в урядуванні університетом та зовнішніми стейкхолдерами.

У праці Stefano Boffo, Pierre Dubois, Roberto Moscati (2008 р.) "Changes in University Governance in France and in Italy" [9, с. 13–26] наголошено на результатах інтерв'ю ректорів/президентів Франції й Італії та нової системи врядування, у якій всі учасники університетів, зокрема академічний персонал, повинні брати участь. Виявлено, що академічний персонал неохоче бере участь у процесах врядування і не хоче ділити врядування свого університету із зовнішніми членами.

Аналіз світових моделей управління вищою освітою в контексті забезпечення автономії ЗВО висвітлено у працях І. Чмутової [12], Ж. Андрійченко [12], питання врядування у вищій освіті розглянуто у працях С. Калашнікової [13], В. Лугового [11], Ж. Таланової [11]. Питання управління вищою освітою вивчала І. Соколова [14].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Загальні аспекти питання управління та врядування у вищій освіті висвітлено в багатьох працях, проте мало приділено уваги виокремленню важливої ролі академічного персоналу в ухваленні рішень на рівні університету.

**Мета статті** полягає в аналізі ролі академічного персоналу в університетах Великої Британії, розглядається залученість академічного персоналу до експертних робочих груп, процеси ухвалення рішень загалом і участь академічного персоналу в ролі зовнішніх експертів.

**Виклад основного матеріалу.** У праці Edwin Bacon "Neo-collegiality: restoring academic engagement in the managerial university" [3] зазначається, що академічний персонал – основний ресурс університетів. У секторі, де все частіше вимагають і бажають поновити акцент на суті залучення студентів до університетів, академічний персонал перебуває на відстані від центрального керівництва, хоча, напевно, найкраще обізнаний щодо конкретних питань, які стосуються студента, у своєму відділі чи підрозділі. Академічний персонал може сприяти як окремо, так і в сукупності розв'язанню та розгляду проблем на інституційному рівні.

У праці вводиться термін «неоколегіальність» – новітня парадигма врядування. «Колегіальність» і «неоколегіальність» у цій роботі стосуються насамперед структурованої форми

спільного ухвалення рішень. У загальному значенні ми найчастіше називаємо колегіальністю тип поведінки, маючи на увазі відносини між колегами, які є взаємними та підтримуючими. Колегіальність визначено в цьому документі як структуровану форму спільної роботи щодо ухвалення рішень, що дозволяє застосовувати її в університетському секторі. Основний аргумент статті полягає в тому, що голос академічного персоналу повинен бути почутим в органах врядування, з урахуванням голосу академічного персоналу повинні ухвалюватися рішення. Фокус статті – формалізоване структурування колегіального процесу ухвалення рішень. Це означає, що (нео-)колегіальний спосіб повинен стати усталеним способом ухвалення рішень [3].

Автор статті пояснює, що префікс «нео-» перед словом «колегіальність» підкреслює те, що все було краще за старих часів та ностальгію за часом, коли університети навчали інтелектуальну еліту нації, проте зараз усе змінилося. Неоколегіальність дозволить висловлювати думку академічному персоналу в університеті в різний спосіб.

Актуальність даного дослідження підтверджується автором результатом 2 300 відповідей під час опитування, проведеного Times Higher Education, у якому респонденти повідомили, що їхні голоси не чують в університетах [3].

Більшість опитаних персоналу університетів Великої Британії хотіли б мати колегіальний підхід до ухвалення рішень в їхньому університеті. У тих, хто цього не хотів, головною причиною було те, що вони не хочуть бути обтяжені функціями та комітетами, які ухвалюють рішення, і вважають за краще, щоб інші продовжували виконувати цю роль, залишаючи їх вільними для виконання своєї роботи без додаткового управлінського навантаження. Лише 17% респондентів дали однозначне «так» на питання про те, чи дозволяють структури університету академічному персоналу брати участь в ухваленні рішень [3].

Успіх органів врядування щодо виконання своїх управлінських ролей залежить від культури членів органів врядування та керівної команди щодо відкритості, довіри та поваги. Забезпечення академічної культури відображається в таких сферах поведінки та професійної діяльності, як [1]:

- повага;
- розуміння;
- експертна діяльність (академічний персонал);
- інформація;
- залучення студентів;
- робота над звітами [1].

City University

У даному університеті цікавим є процес включення й ознайомлення нових членів академічного персоналу та зовнішніх представників з роботою закладу.

Учасники отримують загальне розуміння академічного врядування університету через індукційний процес, який складається з певних домовленостей, що передбачають поєднання цих елементів:

- зустріч із секретарем;
- читання.

Список матеріалу для читання містить:

- Бачення та стратегію 2026 р.;
- набори річних звітів та рахунків;
- останні документи Комітету – для Ради та будь-яких комітетів, у яких може бути новий член;
- індукційний документ про академічну якість і стандарти [1];
- перелік подальших вступних зустрічей – з віце-канцлером, головним фінансовим директором та іншими членами виконавчої команди.

Також однією з умов участі є відвідування в ролі спостерігача засідання сенату. Нові члени також повинні зробити презентацію щодо академічних стандартів і забезпечення якості, надати опис ролей, обов'язків і процесів на високому рівні.

Університет Сіті незвичайний у своєму секторі, оскільки сенат створений як формальний Комітет ради. Рада делегувала сенату відповідальність за стандарти та питання якості. Академічні показники розглядаються Радою за допомогою щорічного звіту від сенату. Це вичерпний документ, у якому будуть викладені різні заходи сенату, також він містить детальну інформацію про роботу, яку проводить сенат, участь кожного члена, зокрема академічного персоналу [1].

Рада університету проводить три «пленарні вечери» на рік, увечері, перед засіданнями Ради. Ці вечери відвідують усі члени Ради. Ці вечери дозволяють глибше розглянути питання, що цікавлять Раду, але формальних рішень на вечері ухвалювати не потрібно. Теми для обговорення включають і академічну якість та стандарти, Рамку досконалості викладання [1].

### **BPP University (London)**

Детальніше розглянемо процедуру затвердження освітніх програм і участь академічного персоналу у процесі ухвалення рішень у даному університеті. Процедура затвердження освітньої програми складається із шести етапів [15, с. 131], як-от:

1. Попередній огляд віце-канцлером.
2. Затвердження бізнес-плану Радою директорів.
3. Перегляд програми школою від інституту чи факультетом.
4. Затвердження університетом.
5. Затвердження Академічною радою.
6. Розгляд і ухвалення рішень Радою директорів.

На четвертому етапі затвердження програми університетом створюється робоча група щодо

затвердження освітньої програми, до якої входять представник академічного персоналу від Академічної ради, зовнішній експерт із відповідним професійним досвідом, представник від роботодавців і зовнішній стейкхолдер, студент або випускник курсу.

Робоча група щодо затвердження освітньої програми в університеті звертає увагу на такі моменти [5, с. 132]:

- відповідність програми в розрізі розвитку знань із певної області;
- відповідність програми щодо досягнення результатів навчання;
- методи, завдяки яким студентами будуть досягатися результати навчання;
- значна увага приділяється цілісності та збалансованості програми загалом;
- відповідність програми місії, візії та стандартам якості університету;
- ефективне використання ресурсів для підтримки навчання студентів;
- якісні показники академічного персоналу, дослідження та професійний розвиток.

Робоча група щодо затвердження освітніх програм надає звіт Академічній раді, у якому рекомендує схвалити програму, схвалити на певний період, схвалити з доопрацюванням, відхилити.

Академічна рада разом із комітетом із навчання розглядає даний звіт і направляє на розсуд Ради директорів.

Процедура для академічного порушення (academic misconduct) [15, с. 176]. Для проведення процедури щодо академічного порушення призначається робоча група з академічного порушення, яка складається із трьох осіб, одна з яких – представник академічного персоналу.

Основними обов'язками робочої групи з академічного порушення є:

- встановити, чи порушення є доказовим;
- вирішити, чи можна встановити пом'якшувальні обставини;
- вирішити щодо покарання.

Покарання щодо академічного порушення можуть бути такими:

- письмове попередження до особової справи студента на весь період навчання в університеті;
- отримання оцінки 0 за іспит чи за весь модуль, у якому було здійснено академічне порушення;
- закінчення терміну навчання в університеті.

Політика персонального тьютора [15, с. 182]. Усім студентам університету, які навчаються за кредитними програмами, призначається персональний тьютор. Персональні тьютори проходять відповідні тренінги і відвідують періодичні сесії. Персональна тьюторингова система та показники академічного персоналу в ній систематично перевіряються й оцінюються для забезпечення її ефективності. Тьютори обираються серед академічного персоналу (BPP University).

Відповідальність і основні обов'язки персонального тьютора такі:

- надавати загальну підтримку та допомагати студентам в їхньому академічному розвитку;
- надавати загальні поради та зворотний зв'язок студентам щодо їхнього академічного прогресу, у разі його поганих показників тьютор повідомляє про це програмного лідера;
- консультувати студентів щодо використання різноманітних ресурсів університету;
- записувати зміст усіх персональних зустрічей;
- давати поради щодо складових частин змісту програми та їхніх процедур.

**Висновки.** Цікавим для аналізу є дослідження про повернення колегіального врядування в університети Великої Британії Едвіна Бекона, який провів опитування серед академічного персоналу. Дані опитування показали, що голос академічного персоналу не чуять, його представники не беруть участі в ухваленні рішень в університеті. Також академічний персонал хотів би повернення колегіального врядування разом з ухваленням колегіальних рішень. Автор дослідження стимулює читачів до роздумів щодо повернення старої форми врядування з більш удосконаленим підходом, відповідно до нових вимог часу. Автором запроваджений новий термін «неоколегіальність», який фактично означає ностальгію за минулими часами участі академічного персоналу у процесах урядування університетів Великої Британії.

Проаналізовано три університети Великої Британії за визначеними критеріями: університет Кембриджу – один із топових університетів світу; університет Сіті – один із тих університетів, у яких тривають процеси прийняття зовнішніх експертів, зокрема академічного персоналу, до врядування університету; університет БПП, у процеси та процедури комітетів і експертних робочих груп якого залучений академічний персонал.

Університети Великої Британії показують передовий досвід залучення академічного персоналу до ефективного врядування університетів, який варто брати до уваги закладам вищої освіти України, щоб пройти свій успішний шлях переходу від управління до врядування в університетах.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Academic Governance : Case Studies. URL: [www.lfhe.co.uk](http://www.lfhe.co.uk).
2. Budapest-Vienna Declaration, 2010. URL: <http://www.ehea.info/cid101033/budapest-vienna-declaration.html>.
3. Bacon Edwin. Neo-collegiality : restoring academic engagement in the managerial university. URL: [www.lfhe.co.uk](http://www.lfhe.co.uk).
4. Dobbins Michael, Knill Cristoph. Higher education governance in France, Germany, and Italy: Change and variation in the impact of transnational soft governance. *Policy and Society*. 2017. Vol. 36. № 1. P. 67–88.
5. Ministerial conference Bergen Communiqué. URL: <http://www.ehea.info/cid101762/ministerial-conference-bergen-2005.html>.
6. Ministerial conference Berlin Communiqué. URL: <http://www.ehea.info/cid100938/ministerial-conference-berlin-2003.html>.
7. Ministerial conference Bucharest Communiqué. URL: <https://www.ehea.info/cid101043/ministerial-conference-bucharest-2012.html>.
8. Paris Communiqué: EHEA Ministerial Conference, 2018. URL: <http://www.ehea2018.paris/Data/EIFinder/s2/Communiqué/EHEAParis2018-Communiqué-final.pdf>.
9. Boffo Stefano, Dubois Pierre, Moscati Roberto. Changes in University Governance in France and in Italy. *Tertiary Education and Management*. 2008. Vol. 14. № 1. P. 13–26.
10. Yerevan Communiqué: EHEA Ministerial Conference, 2015. URL: [http://www.ehea.info/Uploads/SubmittedFiles/5\\_2015/112705.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/SubmittedFiles/5_2015/112705.pdf).
11. Автономія та врядування у вищій освіті : монографія / О. Воробйова та ін. Київ : Інститут вищої освіти НАПН України, 2015. 192 с.
12. Чмута І., Андрійченко Ж. Аналіз світових моделей управління вищою освітою в контексті забезпечення автономії ВНЗ. *Вісник Київського національного університету технологій та дизайну*. 2017. № 4 (113).
13. Калашнікова С., Жданова К. Врядування у вищій освіті: сутність, виміри, тенденції. *Вища освіта України*. 2013. № 3. Дод. 2. С. 69–74.
14. Соколова І. Управління вищою освітою у зарубіжних країнах. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2014. Вип. 3–4. С. 98–105.
15. BVP University. Manual of policies and procedures 2016/2017. 221 p.



## ХАРАКТЕРИСТИКА ОСОБЛИВОСТЕЙ УПРАВЛІННЯ МІЖНАРОДНОЮ ПРОЄКТНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

### CHARACTERISTICS OF MANAGEMENT FEATURES OF INTERNATIONAL PROJECT ACTIVITY IN GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS

У статті розглянуто та проаналізовано низку ключових функцій проектного управління. Сформульовано етапи проєктів та їхній вплив на ефективність, результативність і продовження реалізації проєктних завдань після закінчення проєкту. Зазначено, що до впровадження системи управління проєктами варто підходити як до окремого проєкту. Для уникнення проблем під час підготовки та реалізації даного виду діяльності потрібно вивчити ситуацію й озброїти команду необхідними знаннями, контролювати виконання зобов'язань та передбачити ризики, створювати атмосферу взаємної поваги та мотивувати членів команди. Керівник має глибоко і всебічно знати стан справ на кожній ділянці, уміти виявити чинники, що спричиняють недоліки, глибоко проаналізувати їх і усунути, правильно і своєчасно відреагувати на запити колективу, вживати конкретних дієвих заходів, заохочувати ініціативу, новаторство, підтримувати таланти.

Окрім того, розкрито особливості управління міжнародною проєктною діяльністю та висвітлено ризики проектного управління в закладах загальної середньої освіти. Виявлено, що основним завданням керівника проєкту є управління командою проєкту. Висвітлено набір професійних і особистих компетенцій, які повинен мати директор закладу освіти як керівник проєкту для ефективного управління командою проєкту, якісної взаємодії із проєктантами, пресою та зовнішніми партнерами. Міжнародні проєкти віднесені до окремої категорії, тому основна увага зосереджена на характеристиці особливостей управління міжнародною проєктною діяльністю в закладах освіти. Визначено чинники ефективності управління, що забезпечують високі результати участі у проєктах. Успіх реалізації й ефективність досягнення результатів безпосередньо залежать від обраної методології управління. Сукупність методологічних правил, законів і прийомів забезпечує базу для формування стратегії управління, чіткого керівництва у сфері проектного управління. Управління проєктами сьогодні є динамічно розвинутою областю науки і практики менеджменту, актуальність якої з кожним роком тільки зростає.

**Ключові слова:** проєкт, управління, діяльність, проєктна діяльність, міжнародний проєкт, заклад загальної середньої освіти,

освітній простір, управління міжнародною проєктною діяльністю, управління проєктами, міжнародне співробітництво.

A number of key project management functions is discussed and analyzed in the article. The stages of the project are formulated and their impact on the efficiency, effectiveness and continuation of the project tasks after the project is completed. It is stated that the implementation of the project management system should be approached as a separate project. To avoid problems during the preparation and implementation of this activity, you need to study the situation and provide the team with certain knowledge, monitor the fulfillment of obligations and anticipate risks, create the atmosphere of mutual respect and motivate team members. The manager must know deeply and comprehensively the state of affairs at each site, be able to identify the factors that cause deficiencies, analyze them thoroughly and eliminate, respond to the requests of the team correctly and in a timely manner, take concrete, effective measures, encourage initiative and innovation, support talents.

Besides that, the peculiarities of international project activity management are revealed and the risks of project management in general secondary education institutions are highlighted. It is revealed that the main task of the project manager is the project team guidance. The set of professional and personal competences the director of the educational institution, as a project manager, should have for effective management of the project team, quality interaction with designers, the press, and external partners is clarified. International projects fall into a separate category, therefore the main focus is placed on the characteristics of the management of international project activity in educational institutions. The success of the implementation and the effectiveness of achieving its results depends directly on the chosen methodology of management. The set of methodological rules, laws and techniques provide the basis for the formation of management strategies, clear leadership in project management. The factors of management efficiency that provide high results of participation in the projects are identified.

**Key words:** project, management, activity, project activity, international project, general secondary education institution, educational space, management of international project activity, project management, international cooperation.

УДК 371.31

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-19-3-35>

Припотень О.В.,

директор

Таращанського академічного ліцею

«Ерудит»

Таращанської районної ради

Київської області

**Постановка проблеми** в загальному вигляді. Управління проєктами являє собою окремо розвинену область менеджменту зі своєю методологією, програмними засобами, професійними знаннями, методами й інструментами. Інноваційний досвід свідчить про те, що впровадження проєктної діяльності в закладах освіти дозволяє успішно досягати цілей під час завершення проєкту, поєднувати різні аспекти діяльності, повноцінно використовувати потенціал, збільшує фінан-

сові можливості закладу освіти. Отже, управління проєктами відрізняється від іншої управлінської діяльності, потребує спеціальних умінь, інструментів, організаційної структури та культури, є визнаною особливою галуззю менеджменту. Нині управління проєктами виокремлюється у специфічну галузь знань та передбачає управління з огляду на обсяг, якість, часові, ресурсні та фінансові обмеження. Вирішити поставлені завдання дозволяють певні підходи до управління проєк-

тами, що доповнюють один одного: класичний; за циклом вирішення проблеми; за життєвим циклом проєктного менеджменту.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питання управління проєктами з погляду менеджменту досліджують низка вчених, зокрема: Т. Сорочан, П. Третяков, Л. Батенко, М. Туберозова, Б. Братаніч, Н. Галетова, С. Захаренкова, В. Зотова, М. Лукашенко, Г. Міщенко, Є. Оболенська, О. Панкрухіна, Г. Федорова, Н. Шарай, З. Рябова й ін. У вивчення даної проблеми значний вклад зробили і науковці Л. Батенко, О. Загородніх, Г. Тимошко, В. Ліщинська, Л. Кобиляцький, В. Ящук, О. Полотай, Л. Лук'янова, Г. Єльнікова, Т. Махія й ін. Управління інноваційним розвитком навчального закладу розглядалося у працях таких авторів, як: І. Малкова, Л. Оліфіра, О. Алейнікова, Л. Карамушка, С. Бушуєв, М. Гриньова, Г. Тимошко, Є. Матвишин, В. Морозов, Л. Пономаренко. Проблеми управління проєктами висвітлюють Г. Тарасюк, Л. Даниленко, О. Полотай, Ф. Фрейх, Л. Ноздріна, В. Ящук та ін.

Система поглядів на управління проєктами в закладах освіти формується під впливом реформи освітньої галузі та змін у світовому суспільному розвитку. Конкурентноспроможність закладу освіти визначається його гнучкістю, динамічністю й адаптованістю до вимог навколишнього середовища. В освіті формуються нові підходи до управління, розробляються ідеї відкритості шкіл як систем. На формування нових вимог до управління проєктами в закладах освіти та запитів щодо розвитку проєктної діяльності впливає розвиток самостійності й активності дітей в освітньому процесі, розвиток вміння пристосовуватися до реальності, вміння співпрацювати з людьми в усіх видах діяльності.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Однак не вирішено багато теоретичних і методичних питань, що стосуються управління міжнародною проєктною діяльністю в закладах освіти з огляду на: місцерозташування закладу освіти, потужність, здатність педагогів до самоосвіти, фінансові можливості школи і регіону, рівень проєктної компетентності директора закладу освіти. Засадничими є питання вибору технології, за допомогою якої можна успішно реалізувати кожний проєкт, досягти максимальної ефективності у процесі реалізації декількох проєктів в одному закладі освіти. Це є передумовою для проведення більш ґрунтовних досліджень у сфері управління проєктами. Методики й інструменти управління проєктами необхідні для кожного закладу освіти, але, ураховуючи особливості, не кожний заклад освіти потребує однакових інструментів управління проєктами.

**Мета статті** – на основі аналізу вітчизняної і закордонної наукової літератури та власних

напрацювань попередніх періодів визначити особливості управління міжнародною проєктною діяльністю в закладах освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Наука управління проєктами виникла з декількох прикладних наук, як-от будівництво, інженерія й оборонна діяльність [2]. Засновником проєктного управління вважають Генрі Ганта, якого називають батьком технік планування та контролю [3]. Він відомий завдяки використанню діаграми Ганта як інструменту управління проєктами.

Діаграма Ганта являє собою відрізки (графічні плашки), розміщені на горизонтальній шкалі часу. Кожен відрізок відповідає окремому завданню або підзавданню. Завдання і підзавдання, складові частини плану, розміщуються за вертикаллю. Початок, кінець і довжина відрізка на шкалі часу відповідають початку, кінцю і тривалості завдання. На деяких діаграмах Ганта також показується залежність між завданнями. Діаграма може використовуватися для представлення поточного стану виконання робіт: частина прямокутника, що відповідає завданню, заштриховується, відзначаючи відсоток виконання завдання; показується вертикальна лінія, що відповідає моменту «сьогодні».

Часто діаграма Ганта використовується разом із таблицею зі списком робіт, рядки якої відповідають окремо взятому завданню, зображеній на діаграмі, а стовпці містять додаткову інформацію про завдання [7].

Також засновником проєктного управління вважають Анрі Файоля, який визначив п'ять функцій управління, що формують засади знань управління проєктами та програмами [4].

Підхід до управління з позицій внутрішніх ресурсів і можливостей організацій як об'єктів управління демонстрували представники шкіл наукового управління, класичної (адміністративної) школи і, пізніше, шкіл людських відносин і поведінкових наук. Так, школа наукового управління, родоначальником якої був Ф. Тейлор, розглядала ефективність спільної праці в організації з позицій витрат часу і руху.

На ефективність і результативність проєкту впливає детальне дотримання етапів проєкту.

*Перший етап* – підготовка проєктного завдання й управління інтеграцією проєкту. На першому етапі визначається мета і завдання проєкту. На підставі проєктно-кошторисної документації, ділового листування, протоколів нарад, зустрічей з автором і аудиторією проєкту визначаються об'ємно-вартісні показники, фінансові, технічні, тимчасові й інші обмеження та допущення.

*Другий етап* – ініціація, необхідний для ухвалення керівником рішення про початок робіт над проєктом. Рішення ухвалюється на підставі інформації, отриманої на першому етапі в результаті

аналізу умов контракту. Рішення за проектом доводиться до всіх зацікавлених осіб.

*Третій етап* – планування. Даний етап починається зі складання проекту виконання робіт. У нього входить графік просування робіт із даними про види робіт і їхню тривалість. У графіку відображаються попередні та наступні кроки, виконавці і відповідальні, а також всі необхідні ресурси, спосіб і терміни. За такої деталізації і щотижневого звіту про закінчені роботи ми маємо об'єктивну інформацію про стан проекту загалом. На етапі планування повинні бути обумовлені можливі ризики, розроблені попереджувальні та коригувальні дії. Керівник повинен мати необхідні для управління проектом знання і вміння, на підставі яких формується команда проекту, складається розклад її роботи.

*Четвертий етап* – організація. Це остаточне затвердження плану і графіка, структури проекту, визначені повноваження, обов'язки та відповідальність сторін. Затверджуються терміни, формат і спосіб надання звітності, інформації за проектом. Також необхідно підготувати Статут проекту і провести його презентацію для засновників закладу освіти.

*П'ятий етап* – управління і контроль. Це координація дій людей. Взаємодія із замовником із ключових питань. Щоденний контроль плану-графіку, виявлення й усунення проблем. У разі неможливості виконати роботу згідно із планом відбувається його коригування. На цьому етапі важливі створення єдиного інформаційного поля і своєчасна подача інформації всіма учасниками проекту.

Обов'язкові для проектного управління облік виконаних робіт, визначення початку і закінчення, впорядкування документації, фіксація результатів робіт та збір інформації про перебіг їх виконання. Усі ці дані покладаються в основу підсумкового звіту за проектом.

*Шостий етап* – завершення. Це останній етап, коли виконані всі роботи за проектом, завершені всі заходи і проведені відповідні рахунки. Керівник аналізує накопичену інформацію і складає підсумковий звіт щодо проекту. Звіт містить, крім вищезазначеного, оцінку діяльності команди і партнерів проекту, рекомендації, засвоєні уроки. Проходить презентація для зацікавлених осіб, створюється архів, у який входять протоколи нарад, звіти про перебіг виконання робіт, звіти про виконання етапів, накази, розпорядження, проектна документація, архіви листування. Ця інформація необхідна для формування бази даних, на підставі якої відбувається в подальшому аналіз нових проектів і їх планування.

До впровадження системи управління проектами варто підходити як до окремого проекту, тобто необхідно чітко сформулювати його мету і зміст, розробити і затвердити план впровадження і видати відповідний наказ.

Перш ніж розглядати питання про особливості управління проектною діяльністю, необхідно розглянути і проаналізувати низку ключових функцій проектного управління [1, с. 124]:

1. *Бюджетування* – визначення вартості проекту, оцінка бюджету, розроблення тимчасового графіка витрат. Також ключовими завданнями в цьому контексті виступають:

- аналіз ефективності використання коштів;
- співфінансування з боку закладу освіти;
- урахування інфляції;

– виначення відсотка можливої економії або довитрат;

- виявлення помилкових витрат.

2. *Планування* – розроблення загальних і конкретних цілей, їх деталізація та визначення шляхів досягнення цілей, контроль та коригування. Кожен процес планування проходить чотири етапи:

- розроблення загальних цілей;
- визначення конкретних цілей на даний період

із подальшою їх деталізацією;

- визначення шляхів і способів досягнення цілей;

– контроль за процесом досягнення поставлених цілей шляхом зіставлення планових показників із фактичними та коригування цілей.

У процесі планування необхідно відповісти на такі питання:

- що повинно бути зроблено і для чого?
- коли це буде зроблено і хто буде робити?

3. *Робота з командою передбачає:*

- розроблення матриці відповідальності;
- внутрішню взаємодію з командою;
- пунктуальність і ефективність використання часу;

- лідерство і мотивацію;
- психологічну атмосферу;

– завершення існування проекту розформуванням або трансформацією в іншу управлінську команду.

4. *Повторюваність кроків* – кожний проект має на увазі дії, що повторюються з метою вдосконалення підсумкового продукту проекту, а також виконання базових функцій проектного управління.

5. *Ризики*. Іноді виникає ситуація, яка впливає на перебіг проекту. За причинами виникнення в закладах освіти можливі проектні ризики таких видів:

– ризик, пов'язаний із нестабільністю законодавства і наявної економічної ситуації, умов інвестування та використання прибутку;

- зовнішньоекономічний ризик;

– ризик несприятливих політичних змін у країні чи регіоні;

– ризик неповноти й неточності інформації проекту;

– ризик непередбачуваності дій учасників проекту.

До окремої категорії проєктів можна віднести міжнародні проєкти. Міжнародними проєктами прийнято називати проєкти, які реалізують для іноземного замовника/партнера як за кордоном, так і на національній території [5, с. 500–503].

Під час реалізації міжнародних проєктів потрібно передбачити тпке: чи буде в реальній ситуації виконано всі проєктні завдання, заходи проєкту? чи будуть досягнуті очікувані результати (проміжні та кінцеві)? чи вистачить запланованих фінансів і ресурсів? як ухвалити правильне рішення? що робити в разі виявлення проблем? Ці й інші питання постають перед керівником і проєктною командою у процесі управління проєктом.

Управління міжнародною проєктною діяльністю в закладах освіти має деякі особливості:

1. Виконавцями проєкту зазвичай є учні, батьки та вчителі. Члени команди є не тільки працівниками закладів освіти. Під час реалізації довготривалих проєктів є ризик зміни команди (учні та батьки можуть бути членами команди до закінчення школи).

2. Міжнародні проєкти часто мають географічно розсіяні команди. Ці віртуальні команди приходять разом зі своїми власними викликами – різними часовими поясами, складними мовними бар'єрами, різним розвитком, потребами та статками.

3. Більшість проєктів тимчасові.

4. Парадокс: члени команди зазвичай мають великий багаж теоретичних знань та повну відсутність практики.

5. Одночасно реалізуються проєкти від класно-урочного до проєкту МОН, у якому кожний заклад освіти повинен взяти участь. Можливі одночасні проєкти на отримання матеріальної винагороди, специфічних знань і проходження навчань.

На нашу думку, щоб уникнути проблем із реалізацією проєкту, потрібно вивчити ситуацію на самому початку створення проєкту, забезпечити команду необхідними знаннями. Варто пам'ятати, що протягом всього проєкту знання зростають, а здатність до дій зменшується.

На кожному етапі управління проєктами необхідно:

- регулярно спілкуватися із зацікавленими сторонами;

- контролювати перебіг виконання зобов'язань (робота з командою). Постійно аналізувати, які процеси в даний час застосовуються в команді, які вже продемонстрували свою ефективність? Як працює ваша команда? У якому робочому середовищі ваша команда розвивається найкраще? Якщо ваша команда звикла працювати спільно, утілює нові ідеї в робочому процесі, демонструє гнучкість до змін, команда вважає за краще працювати із чітко визначеним і добре структурованим планом;

- передбачати ризики;

- бути обережним, коли виникають нові ідеї під час реалізації проєкту;

- довіряти інтуїції, ухвалювати виважені рішення.

- створювати атмосферу взаємної поваги та довіри. Мотивувати та підтримувати учасників команди.

Ми вважаємо, що вибрані інструменти повинні бути простими та зрозумілими, зробити управління проєктом легко, ефективно та мати відповідний шаблон сценарію, який допоможе вам керувати проєктом.

Особливість проєктного управління полягає в делегуванні прав, повноважень і відповідальності за досягнення цілей проєкту одній людині – керівнику проєкту. Його завдання – управляти командою проєкту, взаємодіяти із проєктантами (замовниками), пресою, зовнішніми партнерами. Керівник повинен мати такий набір професійних і особистих компетенцій:

- наявність лідерських якостей;

- знання процесів, етапів та інструментів проєктного управління;

- знання основ сучасного менеджменту;

- уміння вести комплексні та проблемні переговори;

- наявність спеціальної підготовки в галузі проєктування та проєктного менеджменту;

- знання англійської мови на рівні intermediate;

- аналітичні здібності, навички моніторингу й оцінки;

- знання методів і правил бюджетування та бізнес-планування;

- знання методики, досвід побудови бізнес-планів, знання методики розрахунку показників ефективності інвестиційних проєктів, знання методики оцінки ризиків проєкту;

- знання методики побудови оптимізаційних моделей проєктів, бізнес-процесів;

- уміння презентувати проєкт;

- наявність навичок у галузі тайм-менеджменту;

- знання та навички в галузі постановки та контролю виконання завдань;

- бути впевненим користувачем ПК;

- системність, комунікабельність, відповідальність, вміння обстоювати свою думку, спрямованість на результат, стресостійкість;

- уміння проводити зустрічі віп-персон [10].

Під час управління проєктом керівник має такі основні обов'язки, як:

- координація діяльності всіх учасників програми проєкту та здійснення контролю за реалізацією програми відповідно до затвердженої стратегії і концепції;

- ведення щомісячних та річного бюджету проєкту й узгодження з менеджером проєкту;

- моніторинг і оцінка проєкту, коригування проєкту відповідно до узгодженої стратегії;

- підготовка звітів та іншої документації для зовнішньої комунікації і внутрішніх користувачів;
- ефективне ведення комунікації з партнерами, контрагентами, благоотримувачами;
- організація та проведення заходів у межах програми;
- координація, контроль і управління партнерами з метою виконання контрактних домовленостей;
- забезпечення залучення експертів до реалізації проєкту;
- розробка календарного плану-графіка проєкту;
- організація роботи проєктної групи (розподіл завдань, мотивація, контроль проміжних і підсумкових результатів);
- проведення діагностики та побудова моделей бізнес-процесів (діаграми потоків даних, діаграми виконання робіт і матриці ухвалення рішень);
- проєктування моделей процесів, «як є», «як має бути»;
- організація впровадження системи: проведення комунікаційних і навчальних сесій, підготовка підсумкових контрольних звітів керуючому органу проєкту;
- організація взаємодії із зовнішніми учасниками з питань впровадження проєкту [6].

**Висновки.** Для забезпечення ефективного і цілеспрямованого управління проєктною діяльністю необхідно обґрунтувати доцільність і можливість нововведення, сформулювати гіпотезу, спрогнозувати позитивні і негативні наслідки, створити сприятливу морально-психологічну атмосферу в педагогічному колективі, продумати і спланувати теоретичну і методичну підготовку вчителів, забезпечити моральну підтримку проєкту.

Для ефективного управління проєктом керівник має бути в ролі:

1. *Інтегратора* – бачити і проєкт, і те, як він вписується в загальний план розвитку закладу освіти, координувати роботу всіх підрозділів команди проєкту.
2. *Комунікатора* – взаємодіяти з вищим керівництвом, командою проєкту й іншими його учасниками.
3. *Лідера команди* і творця мікроклімату (задавати напрямок, об'єднувати людей, мотивувати надихати їх).

4. *Мотиватора* – зацікавлювати свою команду в успіху проєкту, включаючи як матеріальні, так і моральні чинники.

Основним завданням керівника проєкту є управління командою проєкту. Це контроль і аналіз виконання членами команди доручених робіт, а також урегулювання можливих конфліктів. До обов'язків керівника належать:

- управління інтеграцією проєкту (аналіз аналогічних проєктів);
- управління змістом проєкту (договір / контракт; статут проєкту);
- управління термінами проєкту (складання і контроль графіків робіт);
- управління вартістю проєкту (складання бюджету, контроль витрат і доходів);
- управління якістю (процесний підхід);
- управління людськими ресурсами проєкту (набір, розвиток і управління командою проєкту);
- управління комунікаціями проєкту (формат зв'язку з різними групами й особами, залученими до проєкту, забезпечення команди проєкту необхідною інформацією);
- управління ризиками (невизначені події або умови, які можуть вплинути на перебіг проєкту).

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Burns P. Entrepreneurship and Small Business: Start-up. Growth and Maturity. Palgrave Macmillan, 2010. 420 p.
2. Cleland I. David, Gareis Roland Global project management handbook. Chapter 1 : The evolution of project management. McGraw-Hill Professional, 2006. ISBN 0–07–146045–4.
3. Martin Stevens Project Management Pathways. Association for Project Management. APM Publishing Limited, 2002. ISBN 1–903494–01–X p.xxii.
4. Morgen Witzel. Fifty key figures in management. Routledge, 2003. P. 96–101. ISBN 0–415–36977–0.
5. Управление проектами : учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности «Менеджмент организации» / И. Мазур и др. ; под общ. ред. И. Мазура, В. Шапиро. 5-е изд., перераб. Москва : Омега-Л, 2009. 960 с.
6. Шпильовий В. Проблеми підтримання якості освіти. *Управління проєктами та розвиток виробництва*. 2000. № 1 (1). С. 30–36.
7. URL: <https://gurt.org.ua/vacancies/21128/>.
8. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki>.
9. URL: <http://www.ereadr.org/book/biznes/50725-5-stadij-upravleniya-proektom-prakticheskoe/2>.
10. URL: <http://gurt.org.ua/vacancies/21128/>.

## ПРАКТИКА УПРАВЛІННЯ ПРОФЕСІЙНИМ РОЗВИТКОМ ПРАЦІВНИКІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ УКРАЇНИ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

### PRACTICE OF MANAGEMENT OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF WORKERS OF SOCIAL SPHERE OF UKRAINE IN THE SYSTEM OF CONTINUOUS EDUCATION

Стаття присвячена висвітленню практичних аспектів управління розвитком професійної компетентності працівників соціальної сфери України. Так, розкриваються різні наукові підходи до визначення поняття управління, професійний розвиток та неперервна освіта соціальних працівників. Розглянуто різноманітні погляди вітчизняних науковців щодо розуміння сутності концепції управління. У результаті дослідження встановлено, що традиційний підхід до поняття управління трактується як вплив керуючої системи на керовану. Деякі вчені визначають управління як взаємодію керівників та підлеглих, спрямовану на упорядкування його й переведення на більш високий рівень для одержання заданого результату. Інші науковці визначають управління як діяльність керуючої підсистеми, спрямовану на створення сприятливих умов, необхідних для нормального функціонування і розвитку, а також реалізації цілей навчального процесу. Висвітлені основні напрями управлінської діяльності роботодавців у сфері професійного розвитку працівників, форми професійного вдосконалення, саморозвитку та самовдосконалення соціальних працівників, інноваційні форми професійного розвитку, які з'явилися нещодавно в системі професійного розвитку працівників соціальної сфери. Основна увага зосереджена на розгляді рівнів управління професійним розвитком соціальних працівників. Встановлено, що управління розвитком професійної компетентності працівників соціальних закладів країни відбувається на чотирьох рівнях: державному, обласному, місцевому та локальному рівнях. Висвітлюються завдання та функції державного, обласного, місцевого та локального рівнів управління, визначено організації, що здійснюють управління процесом неперервної освіти соціальних працівників. Доведено, що процес розвитку професійної компетентності фахівців соціальних закладів потребує планування, організації, контролю і регулювання та є метою і завданням управлінської діяльності керівників.

**Ключові слова:** професійна компетентність, соціальний працівник, соціальна сфера, рівні управління професійним розвитком, професіоналізм, неперервна освіта.

The article is devoted to the coverage of practical aspects of management of professional competence development of social workers in Ukraine. In particular, various scientific approaches to the definition of management, professional development, and continuing education of social workers are revealed. Various points of view of national scientists on understanding the essence of the concept of management are considered. The study found that the traditional approach to the concept of management is interpreted as the influence of the management system on the managed. Some scholars define management as the interaction of managers and subordinates, aimed at streamlining it and moving it to a higher level to produce the desired result. Other scholars define management as the activity of a management subsystem, aimed at creating a variety of conditions necessary for the normal functioning and development, as well as the achievement of the goals of the educational process. The basic directions of management activity of employers in the sphere of professional development of employees are covered, forms of professional improvement, self-development and self-improvement of social workers, innovative forms of professional development that have appeared recently in the system of professional development of workers in the social sphere have been established.

The focus is on reviewing the levels of management of the professional development of social workers. It is established that the management of the development of professional competence of employees of social institutions of the country occurs at four levels: state, regional, local and local levels. The tasks and functions of the state, regional, local and local levels of government are highlighted, organizations that manage the process of continuing education of social workers are identified. It is proved that the process of development of professional competence of specialists of social institutions requires planning, organization, control and regulation, and is the purpose and task of managerial activity of managers.

**Key words:** professional competence, social worker, development, professionalism, lifelong learning.

УДК 37.018.46:364  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-19-3-36>

**Циган Н.В.**,  
аспірант кафедри публічної служби  
й управління навчальними та  
соціальними закладами  
Луганського національного університету  
імені Тараса Шевченка

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Розвиток професійної компетентності працівника соціальної сфери є неодмінною умовою й обов'язковою складовою частиною його професіоналізму. Сучасний соціальний працівник має володіти широкою ерудицією, стратегічним мисленням, підприємливістю, високою культурою. Це ставить на цільне місце вимогу безперервного розвитку персоналу, тобто проведення заходів, що сприяють повному розкриттю особистого потенці-

алу працівників соціальних закладів і росту їхньої здатності здійснювати відчутний внесок у діяльність організації.

Розвиток професійної компетентності фахівців соціальних закладів є безперервним процесом, що відбувається впродовж усієї діяльності. Це процес вдосконалення знань, що має фахівець. Крім того, це процес набуття нових знань, навичок, вдосконалення свого особистого досвіду.

З іншого боку, розвиток професійної компетентності співробітників будь-якої організації, в тому числі і соціального закладу, є значимим і для установи. Постійне професійне зростання фахівця сприяє підвищенню якості надання соціальних послуг, що є основою для становлення іміджу соціального закладу, розвитку та зайняття певного рівня на ринку соціальних послуг, зростанню авторитету соціальної служби. Отже, процес розвитку професійної компетентності будь-якого працівника організації є справою діяльності керівництва закладу та об'єктом управління, який потребує планування, організації, контролю та регулювання.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Проблема професійного становлення та професійного розвитку соціальних працівників розглядалася великою кількістю науковців. Так, особливості формування фахівців у системі вищої освіти розглянуті в роботах О. Дубасенюк, Л. Міщик, А. Капської, І. Козубовської, О. Карпенко, В. Поліщук. Процес становлення соціального працівника як фахівця розглядався Р. Вайноле, О. Карпенко, Н. Клименко, В. Курбатова, В. Сластьоніна, І. Миговичем, О. Рудницькою та ін. Проблеми післядипломної освіти соціальних працівників висвітлено у працях І. Зверевої, О. Крокінської, В. Поліщук, С. Толстоухової. Питання неперервної освіти вивчалися такими науковцями, як М. Лукашевич, В. Астахова, Р. Донєва, М. Руткевич, Л. Коган, Ф. Філіппов та інші. Управлінські аспекти професійного розвитку персоналу соціальних служб вивчали М. Головатий, М. Лукашевич, Г. Дмитренко, І. Петрова, М. Панасюк, В. Коростельов, М. Сіницький та інші.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Проте проблема управління розвитком професійної компетентності соціальних працівників у системі неперервної освіти висвітлена в науковій літературі недостатньо та потребує подальшого вивчення. Зокрема, потребують подальшого вивчення напрями управлінської діяльності керівників соціальних закладів у сфері професійного розвитку працівників, форми професійного вдосконалення, функції та завдання розвитку професійної компетентності спеціалістів соціальної сфери на різних рівнях управління.

**Мета статті** – розкриття та визначення завдань та функцій управління розвитком професійної компетентності працівників соціальної сфери України на державному, обласному, місцевому та локальному рівнях управління.

**Виклад основного матеріалу.** Нині є понад трьохсот різноманітних наукових визначень поняття «управління». Найбільш поширеним у науковому світі є розгляд концепції управління як впливу, як взаємодії та як створення умов.

Одним із представників традиційного підходу до розуміння сутності управління є В. Пікельна,

яка визначає поняття управління як «вплив на керовану систему з метою максимального її функціонування, спрямованого на досягнення якісно нових завдань за рахунок циклічно здійснюваних переходів у якісно новий стан» [4, с. 56]. Такої ж думки дотримується й О. Карпенко, яка вважає, що управління є цілеспрямованим впливом на систему, її компоненти та процеси з метою підвищення ефективності функціонування [3, с. 47]. У цих визначеннях сутність управління розглядається через призму *впливу*. Таке трактування сутності управління припускає активну позицію тільки керуючої підсистеми і веде до трактування поняття «управління» як адміністративно-господарської діяльності.

З іншого боку підходить до визначення управління харківський науковець Г. Єльнікова, яка зазначає: «Управління – це цілеспрямована активна взаємодія керівників, громадськості та інших учасників педагогічного процесу, спрямована на його впорядкування й переведення на більш високий рівень, що відповідає закономірностям, які визначають його розвиток і забезпечують одержання заданого результату в оптимальному варіанті» [2, с. 27]. Поняття *взаємодія* є більш широким, ніж *вплив*. Взаємодія включає і прямі зв'язки (вплив), і зворотні зв'язки (одержання інформації), і субординаційні (вертикальні зв'язки), і координаційні (горизонтальні зв'язки).

Надзвичайно важливим в управлінській діяльності є створення керівником таких умов для діяльності підлеглих, щоб вони могли ефективно та професійно виконувати завдання для досягнення цілей організації. Саме концепція «створення умов», запропонована Є. Хриковим, є нині найбільш сучасною і прогресивною. Науковець дає таке визначення управління: «Управління навчальним закладом необхідно визначити як діяльність керуючої підсистеми, спрямовану на створення прогностичних, педагогічних, психологічних, кадрових, матеріально-фінансових, організаційних, правових, ергономічних, медичних умов, необхідних для нормального функціонування і розвитку навчально-виховного процесу і реалізації цілей навчального закладу» [6, с. 89].

Управління в технологічному сенсі передбачає організацію адміністрування та керування, від яких залежить ефективність роботи всієї системи. У процесі управління реалізуються загальні для інших сфер соціального управління функції, методи, використовуються притаманні іншим соціальним системам інструменти управління. Одним із соціальних об'єктів управління є система розвитку професійної компетентності соціальних працівників у системі неперервної освіти.

Передусім зазначимо, що в межах системного підходу розвиток професійної компетентності персоналу є складовою частиною неперервної освіти

дорослих і регулюється відповідною нормативно-правовою базою на державному рівні. Зокрема, Закон України «Про професійний розвиток працівників» основними напрямками управлінської діяльності роботодавців у сфері професійного розвитку працівників визначає такі: розроблення поточних та перспективних планів професійного навчання працівників; визначення видів, форм і методів професійного навчання працівників; розроблення та виконання робочих навчальних планів і програм професійного навчання працівників; організація професійного навчання працівників; добір педагогічних кадрів та фахівців для проведення професійного навчання працівників безпосередньо в роботодавця; ведення первинного та статистичного обліку кількості працівників, зокрема тих, які пройшли професійне навчання; стимулювання професійного зростання працівників; забезпечення підвищення кваліфікації працівників безпосередньо в роботодавця або в навчальних закладах, як правило, не рідше ніж один раз на п'ять років [5].

Управління професійним розвитком соціальних працівників в Україні може бути структуроване за рівнями. Так, дослідник Є. Дєдов пропонує трирівневу структуру управління. Перший рівень управління – спеціально уповноважений центральний орган виконавчої влади в галузі соціальної роботи. Другий рівень управління здійснюється спеціально уповноваженим органом влади в галузі соціальної роботи, відповідними органами управління обласних державних адміністрацій, а також органів місцевого самоврядування. Третій рівень управління – безпосередньо заклади соціальної роботи [1, с. 56]

Ми дотримуємось думки, що управління розвитком професійної компетентності спеціалістів соціальних закладів відбувається на чотирьох рівнях: державному, регіональному, місцевому та локальному. Кожен із рівнів управління професійним розвитком соціальних працівників має свої повноваження і виконує певні функції і завдання.

Так, стратегічне управління розвитком професійної компетентності спеціалістів соціальної сфери відбувається, перш за все, на державному рівні. Організує та координує цю роботу Міністерство соціальної політики України, а також його структурні підрозділи. Метою державної політики у сфері професійного розвитку працівників є підвищення їх конкурентоспроможності відповідно до суспільних потреб шляхом сприяння роботодавцю в ефективному використанні праці та забезпеченні досягнення належного професійного рівня працівниками. Державна політика у сфері розвитку професійної компетентності працівників формується за принципами: доступності розвитку професійної компетентності працівників; вільного вибору роботодавцем форм і методів забезпечення розвитку професійної компетентності працівників з ураху-

ванням специфіки їх роботи; додержання інтересів роботодавця та працівника; безперервності процесу професійного розвитку працівників [5].

Завданнями управління на цьому рівні є визначення стратегічних напрямів розвитку соціальної сфери, розробка законодавства в системі професійного розвитку фахівців соціальних закладів, апробація та впровадження нових форм безперервної освіти, інноваційних методів розвитку професійної компетентності, організація міжнародних заходів, спрямованих на обмін досвідом, соціальними інноваціями тощо.

Другий рівень управління розвитком професійної компетентності – це регіональний рівень, на якому реалізується політика держави щодо професійного розвитку соціальних працівників, визначаються пріоритетні напрямки регіональної соціальної політики та найбільш актуальні проблеми, що потребують негайного вирішення, а також здійснюється планування і організація навчання персоналу соціальних служб у межах регіону відповідно до специфіки області. Регіональний рівень управління розвитком професійної компетентності очолює регіональне управління праці та соціального захисту населення, а також обласні соціальні заклади, організації, що визначають найбільш актуальні напрями та потреби регіону в професійному зростанні соціальних працівників своєї системи, розробляють плани навчання працівників соціальних закладів області та організують реалізацію і впровадження планів у життя. Тобто організують семінари, тренінги, круглі столи та інші заходи, спрямовані на розвиток професійної компетентності соціальних працівників. У межах своїх повноважень обласні управління праці та соціального захисту контролюють і регулюють процес навчання персоналу соціальних закладів. Так, у системі центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді обласний центр розробляє річний план проведення семінарів, тренінгів, навчань для спеціалістів місцевих центрів СССДМ за різними напрямками соціальної роботи. Проведення навчання фахівців проводяться за графіком спеціалістами обласного центру, що пройшли спеціальне навчання та мають сертифікати державного зразку. Організує і координує цю роботу відділ правової та кадрової роботи обласного центру.

Третій рівень управління – це місцевий рівень, де реалізується політика професійного розвитку спеціалістів соціальної сфери на рівні міста чи району. Управління розвитком професійної компетентності на цьому рівні характеризується більш детальним вивченням потреб соціальних закладів у розвитку певних компетентностей персоналу, розробкою планів навчання та організацією заходів щодо створення потужного потенціалу соціальних працівників, сприяння професійному становленню та професійному розвитку спеціалістів,



що працюють на місцях. Головним координатором цієї роботи є міські та районні управління праці та соціального захисту населення.

Четвертий рівень управління розвитком професійної компетентності соціальних працівників – це локальний рівень. Здійснюється він у конкретній соціальній службі, агенції, соціальному закладі. Тут відбувається щоденна кропітка робота по здійсненню соціальної роботи з клієнтами, впровадженню інноваційних проектів і визначення конкретних необхідних компетентностей працівників, що сприятимуть підвищенню якості соціальних послуг, створенню позитивного іміджу соціальному закладу, вирішенню питань професійного розвитку співробітників та профілактики їх професійного вигорання.

Для впровадження держаних стандартів соціальних послуг у діяльність соціальної служби керівник вирішує питання удосконалення системи підготовки, перепідготовки і підвищення кваліфікації працівників соціальної служби, які надають соціальні послуги. До завдань керівництва належить організація навчання та розвитку професійної компетентності персоналу.

Оскільки в управлінні йдеться про професійний розвиток як про процес виконання виробничих функцій, саме в цьому зв'язку в будь-якій організації, в тому числі і в соціальному закладі, приділяється велике значення постійному навчанню персоналу. Кожна організація націлена на те, щоб бути конкурентноспроможною на ринку соціаль-

них послуг і отримувати максимально позитивний результат своєї діяльності.

**Висновки.** Таким чином, розвиток професійної компетентності соціальних працівників є важливою справою не тільки для конкретного соціального закладу, але й для всієї системи соціальних служб, закладів та установ, що працюють у країні. Заходи з планування та організації процесу навчання фахівців соціальної сфери здійснюються на всіх рівнях державного управління. Потребують подальшого вивчення та вдосконалення питання планування, організації контролю та регулювання процесу навчання спеціалістів соціальної сфери.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Дєдов Є.Г. Менеджмент соціальної роботи : навч. посібник для студ. спец. «Соціальна робота», «Соціальна педагогіка». Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2012. 164 с.
2. Єльнікова Г.В. Основи адаптивного управління. Харків : Основа, 2004. 121 с.
3. Карпенко О.Г. Професійне становлення соціального працівника : навч.-метод. посібник. Київ: ДЦССМ, 2004. 164 с.
4. Пікельна В.С. Управління школою. Харків : Основа, 2004. 112 с.
5. Про професійний розвиток працівників : Закон України від 01.01.2013 р. № 4312–УІ. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/4312-17> (дата звернення 29.01.2017).
6. Хриков Є.М. Управління навчальним закладом : Навч. посібник. Київ : Знання, 2016. 359 с.

## ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ОСВІТНЬОЇ ТРАЄКТОРІЇ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

### THE FORMATION OF INDIVIDUAL EDUCATIONAL TRAJECTORY OF STUDENTS IN THE CONDITIONS OF MODERNIZATION OF HIGHER EDUCATION

Стаття присвячена одній з актуальних проблем вищої школи – формуванню індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів освіти. Зокрема розкривається сутність такого поняття як індивідуальна освітня траєкторія та розкриваються особливості її формування для здобувачів вищої освіти в умовах удосконалення процесів індивідуалізації навчання, імплементації студенто-центрованого підходу, що передбачає урахування індивідуальних можливостей та потреб здобувачів вищої освіти, розширення їхньої свободи щодо вибору компонентів освітніх програм, визначення студентами індивідуального змісту освіти, а як наслідок усвідомленого формування індивідуальної освітньої траєкторії. Основна увага зосереджується на визначенні основних складових, що формують індивідуальну освітню траєкторію здобувача вищої освіти: вибіркового навчальних дисциплінах, навчанні студентів у рамках неформальної освіти; навчанні у вітчизняних чи закордонних ЗВО за програмами обміну або подвійного диплому; участі у науково-дослідній роботі; у конкурсах з професійної майстерності, у роботі органів студентського самоврядування, у профорієнтаційній роботі, в художній самодіяльності, у волонтерській діяльності чи спорті. Обґрунтовується необхідність врахування елементів освітньої парадигми при формуванні індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів вищої освіти (цінності, мотиви, норми, мета, позиції учасників навчального процесу, форми і методи, засоби, контроль і оцінка). Висвітлюється процес організації вибору дисциплін студентами з використанням моніторингу результатів опитування та врахування їх думок при формуванні переліку вибірових дисциплін. Зазначається також, що запропонований підхід до формування індивідуальної освітньої траєкторії дозволяє здобувачу вищої освіти удосконалити набуті або набуті нові компетентності, надає можливості розширити особисту освіченість, кругозір та ерудицію в будь-яких галузях знань.

**Ключові слова:** заклади вищої освіти, здобувачі вищої освіти, індивідуальна освітня траєкторія, студенто-центрований підхід, вибірккові дисципліни.

The article is devoted to one of the urgent problems of higher education – the formation of individual educational trajectory of students. In particular, the essence of such concept as an individual educational trajectory is revealed and the peculiarities of its formation for higher education seekers in the conditions of improving the processes of individualization of learning, implementation of student-centered approach. This takes into account individual capabilities and needs students of individual educational content, and as a consequence of the conscious formation of individual educational trajectory. The main focus is on identifying the main components that shape the individual educational trajectory for higher education seekers: choice of disciplines, study of students in non-formal education; study at domestic or foreign institutions of higher education under exchange or double degree programs; participation in research work; in competitions on professional skills, in the work of student self-government bodies, in career guidance work, in amateur art, in volunteer activity or sports. The necessity of taking into account the elements of the educational paradigm in the formation of the individual educational trajectory of higher education seekers (values, motives, norms, purpose, positions of participants in the educational process, forms and methods, means, control and evaluation) is substantiated. The process of organizing the choice of disciplines by students using the monitoring of survey results and taking into account their opinions in the formation of the list of elective subjects is covered. It is also noted that the proposed approach to the formation of individual educational trajectory allows the higher education seekers to improve the acquired or acquired new competencies, provides opportunities to expand personal education, outlook and erudition in any field of knowledge.

**Key words:** institutions of higher education, higher education seekers, individual educational trajectory, student-centered approach, elective subjects.

УДК 378.147.091.31-059.1  
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-19-3-37>

#### Барна М.Ю.

докт. екон. наук,  
проф., перший проректор  
Львівського торговельно-економічного  
університету

#### Медвідь Л.Г.

канд. екон. наук  
проф., професор кафедри  
бухгалтерського обліку  
Львівського торговельно-економічного  
університету

**Постановка проблеми.** Інтенсивні трансформаційні процеси, які переживає останні десятиліття вища освіта за кордоном та в Україні, ставлять проблему забезпечення і покращення якості як одне з ключових завдань.

Одним з інструментів забезпечення якості вищої освіти та удосконалення процесів індивідуалізації навчання є право здобувача вищої освіти на вибір дисциплін при самостійному формуванні певної частини індивідуального навчального плану.

Вибіркові дисципліни (англ. electives) походять із концепції person-centered teaching (навчання, орієнтоване на особистість), яку в середині ХХ ст. систематизував американський психолог Карл Роджерс. У її основі лежить принцип, за яким учень або студент бере активну участь у формуванні своєї освітньої траєкторії, обираючи, що вчити, як вчити та як оцінювати власні знання [1]. Практика вибірових дисциплін уже не є новою, проте її впровадження в освітній процес у багатьох закладах вищої освіти ще до недавня був формальним та не

якісно організованим. За результатами опитувань, проведених аналітичним центром CEDOS причинами такої ситуації були: брак коштів; нерозуміння керівництвом вишів та викладачами, орієнтованого на студента, підходу; відсутність конкуренції між викладачами; недостатня обізнаність НПП та студентів щодо переваг формування індивідуальної освітньої траєкторії, інерція у запровадженні освітніх інновацій; позмінна організація навчального процесу; перевантаження студентів тощо [1].

На думку О. Пенчук, С. Донченко та Л. Білоцької, існує ще декілька прихованих причин повільного впровадження в організацію навчального процесу сучасних механізмів реалізації права студентів на вільний вибір навчальних дисциплін. Це – відсутність єдиного науково обґрунтованого підходу до формування інформаційного забезпечення в системі “студент – дисципліни вільного вибору – викладач”, а також ігнорування напрацьованих за попередні роки структурно та логічно організованих освітньо-професійних програм підготовки спеціалістів, які теж надавали студентам право розширювати свої фахові компетентності за рахунок вибору певної спеціалізації, яка автоматично формувала індивідуальну траєкторію навчання за певним структурованим шаблоном [8].

Існуючі суперечності між необхідністю індивідуалізації процесу навчання здобувачів вищої освіти та недостатньо розробленим комплексом процедур та засобів її реалізації вимагають відповідного дослідження.

#### **Аналіз останніх публікацій та досліджень.**

Проблемами використання індивідуальних форм навчання у вищій школі займалось широке коло як закордонних, так і вітчизняних вчених-дослідників. Їх роботи стосуються як загальних положень, так і окремих аспектів: індивідуалізації навчання (А. Богопольський, В. Володько, В. Гашимова, Н. Завієна, Л. Смально, Т. Некрасова, В. Одинцов, Г. Коберник, М. Мартинович, М. Махмутов, Т. Мішковська, М. Солдатенко, Н. Соловйова, А. Стеблецький); реалізації індивідуального підходу (С. Овчаров, М. Сосьяк, І. Шайдур, А. Кірсанов); технології індивідуального навчання (Ю. Макаров, Л.А. Липова). Також проблемі визначення поняття “індивідуальна освітня траєкторія”, як для учнів так і для студентів, були присвячені дослідження науковців (К. Александрової, В. Багрій, А. Воронцова, Л. Глазкіної, Б. Долинського, Т. Ковальової, Т. Коростіянець, І. Краснощок, С. Литвиненко, О. Нещерет, Н. Рибалкіної, Н. Суртаєвої, О. Тубельського, А. Хуторського та ін.); побудові індивідуальних траєкторій навчання студентів на основі застосування вибіркового елементів навчальних планів (О. Пенчук, С. Донченко, Л. Білоцької та ін.).

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Сьогодні якість професійної підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої

освіти України зорієнтована на загальноосвітній вимір, де визначальними є: індивідуалізація навчання у рамках освітніх програм, самовдосконалення й саморозвиток студентів, вміння здобувати знання й продуктивно використовувати їх у професійній діяльності. Дослідження проблем, що пов'язані з формуванням індивідуальної освітньої траєкторії у навчальних закладах різного рівня, проводять протягом останніх десятиліть. Але проблеми запровадження індивідуальних освітніх траєкторій в освітній процес закладів вищої освіти залишається, на нашу думку, недостатньо розкритими. Існуючі суперечності між необхідністю індивідуалізації процесу навчання та недостатньою розробкою шляхів їх реалізації стали поштовхом для дослідження.

**Мета статті** полягає у розкритті та обґрунтуванні сутності індивідуальної освітньої траєкторії здобувача вищої освіти та засад її формування у закладах вищої освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Пріоритетними цілями сучасної вищої школи є підготовка фахівців з гармонійним поєднанням як високо професійних так і особистісних якостей, які здатні до саморозвитку та самореалізації в майбутній професійній діяльності. Тому освітній процес закладів вищої освіти дедалі більше стає студентоцентричним та передбачає урахування індивідуальних можливостей та потреб здобувачів вищої освіти, розширення їхньої свободи щодо вибору компонентів освітніх програм, визначення студентами індивідуального змісту освіти, а як наслідок усвідомленого формування індивідуальної освітньої траєкторії.

Відповідно до Закону України “Про освіту” від 05.09.2017 за № 2145-VIII “індивідуальна освітня траєкторія - персональний шлях реалізації особистісного потенціалу здобувача освіти, що формується з урахуванням його здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей і досвіду, ґрунтується на виборі здобувачем освіти видів, форм і темпу здобуття освіти, суб'єктів освітньої діяльності та запропонованих ними освітніх програм, навчальних дисциплін і рівня їх складності, методів і засобів навчання” [9].

На нашу думку, індивідуальна освітня траєкторія є поняттям, що характеризує сутнісний напрям руху здобувача освіти в процесі навчання. Найчастіше поняття “індивідуальна освітня траєкторія” пов'язують з поняттям “індивідуальна форма навчання” або вважають їх ідентичними, особливо коли мова йде про учнів та їх можливості й здібності.

На думку А. Хуторського, індивідуальна освітня траєкторія розглядається через персональний шлях реалізації особистісного потенціалу кожного учня в освіті. Під особистісним потенціалом учня тут розуміється сукупність його організаційно діяльнісних, пізнавальних, творчих і інших здібностей. Процес виявлення, реалізації і розвитку цих

здібностей учнів відбувається в ході їх освітнього руху по індивідуальних траєкторіях [13, с.58].

Н. М. Суртаєва трактує індивідуальні освітні траєкторії як певну послідовність елементів навчальної діяльності кожного учня по реалізації власних освітніх цілей, що відповідає їх здібностям, можливостям, мотивації, інтересам, здійснювану при координуючій, організуючій, консультуючій діяльності педагога у взаємодії з батьками [12, с.6].

Іншого трактування набуває поняття “індивідуальна освітня траєкторія” стосовно здобувачів вищої освіти. На сьогодні запровадження права та можливостей здобувачів вищої освіти на індивідуальну освітню траєкторію є одним з найактуальніших напрямів удосконалення освітнього процесу у вищій школі.

Так Л. Глазкіна стверджує, що освітня траєкторія студента в умовах педагогічної практики є неповторною послідовністю руху в напрямку професійно-особистісного розвитку через засвоєння професійних компетенцій [3, с. 23].

Т. Коростіянець вважає, що “індивідуальна освітня траєкторія є цілеспрямованою освітньою програмою, що забезпечує студентів позиції суб’єкта вибору, розробки, реалізації освітнього стандарту при здійсненні викладачем педагогічної підтримки, самовизначення і самореалізації” [6].

Індивідуальна освітня траєкторія студента, на думку, С. Воробійової, має специфічні особливості: вона спеціально розробляється для конкретного студента як його індивідуальна освітня програма; в стадії розробки індивідуальної освітньої траєкторії студент виступає: 1) як суб’єкт вибору диференційованої освіти, пропонованою освітньою установою; 2) як “неформальний замовник”, “пред’являючи”

(при стартовому діагностуванні) тому, хто проектує для нього, освітню програму – індивідуальну траєкторію, свої освітні потреби, пізнавальні та інші індивідуальні особливості. На стадії реалізації індивідуальної освітньої траєкторії студент виступає як суб’єкт здійснення освіти, у цьому випадку особистісно-орієнтований освітній процес реалізується за умови використання функціональних можливостей педагогічної підтримки, оскільки саме підтримка студента в освітньому процесі трансформує особистісно-орієнтований освітній процес в індивідуальну освітню траєкторію. Зміст індивідуальної освітньої траєкторії визначається освітніми потребами, індивідуальними здібностями і можливостями студента (рівнем готовності до освоєння програми), змістом програми тощо [2].

Нам близькі погляди Н. Кемерової про те, що проектування індивідуальної освітньої траєкторії навчання – це конструктивна пізнавальна діяльність, яка спрямована на розвиток особистості студента, забезпечує придбання ним досвіду виконання специфічних особистісних функцій: свідомий вибір, визначення цілей, самореалізація, соціальна відповідальність та ін. Авторка зауважує, що студент визначає індивідуальний сенс, ставить цілі, проектує етапи власної пізнавальної діяльності. Це сприяє розвитку мотивації навчання, внутрішньої та зовнішньої самоорганізації майбутнього фахівця, здатність побудови траєкторії самонавчання [5].

Погоджуємося з думкою Т. Л. Годованюк [4], що при формуванні індивідуальної освітньої траєкторії здобувача вищої освіти необхідним є врахування елементів освітньої парадигми, які подані у табл. 1.

Таблиця 1

**Елементи освітньої парадигми, що застосовуються при формуванні індивідуальної освітньої траєкторії здобувача вищої освіти**

№ з/п	Елементи освітньої парадигми	Зміст елементів освітньої парадигми
1	Цінності	навчання студентів для самореалізації, для прояву і розвитку своїх особистісних якостей, для здійснення індивідуального призначення;
2	Мотиви	зацікавленість студентів у процесі навчання, задоволення від досягнення освітніх результатів; зацікавленість викладача в розвитку студентів, задоволення від спілкування з ними;
3	Норми	студенти переймають на себе відповідальність за своє навчання; авторитет викладача створюється за рахунок його особистісних якостей і саморозвитку професійних і особистісних компетенцій;
4	Мета	спрямованість студентів на оволодіння основами людської культури і ключовими компетенціями: ціннісно-смысловими, інформаційними, пізнавальними, комунікативними і т. д.; усвідомлення викладачем права студента на особистісні освітні цілі;
5	Позиції учасників навчального процесу	заклад вищої освіти створює студентоцентризований освітній простір; викладач створює умови для самостійного навчання студентів; взаємне партнерство викладача і студента;
6	Форми і методи	демократичні, динамічні форми організації навчального процесу; акцент на самостійну роботу студентів;
7	Засоби	традиційні засоби навчання (підручники, навчальні посібники, методичні вказівки та рекомендації) доповнюються ресурсами інформаційно-телекомунікаційних систем (дистанційними курсами, вебінарами, заняттями в онлайн-режимі тощо);
8	Контроль і оцінка	зміщення акценту на самоконтроль і самооцінку студентів

Модернізація сучасного освітнього процесу передбачає студентоцентровану спрямованість, що означає самостійність, комфортність і індивідуалізацію навчання, збільшення ступенів свободи тих, хто навчається, відносно: вибору ними навчальних дисциплін; навчання в рамках неформальної освіти; навчання у вітчизняних чи закордонних ЗВО за програмами обміну або подвійного диплому; участі у науково-дослідній роботі; у конкурсах з професійної майстерності, у роботі органів студентського самоврядування, у профорієнтаційній роботі, в художній самодіяльності, у волонтерській діяльності чи спорті.

Тому, на нашу думку, індивідуальна освітня траєкторія – це індивідуальний шлях здобувача вищої освіти, який він обирає для реалізації освітнього стандарту в межах певної освітньої програми і який залежить від індивідуальних особливостей та пізнавальних потреб студента, а також освітнього середовища закладу вищої освіти.

Головний акцент в організації освітнього процесу у закладі вищої освіти робиться на виборі студентами навчальних дисциплін. Навчальні дисципліни вільного вибору студентів розробляються викладачами закладу вищої освіти з метою задоволення освітніх і професійних запитів здобувачів, посилення їх конкурентоспроможності та затребуваності на ринку праці, з урахуванням вимог працедавців, тенденцій розвитку держави та політики в галузі освіти.

Здобувачі вищої освіти мають право вибору навчальних дисциплін у межах, передбачених освітньою програмою та навчальним планом в обсязі, що становить не менше 25% загального обсягу кредитів ЕКТС, передбачених для відповідного освітнього ступеня вищої освіти.

Для процесу створення індивідуальної освітньої траєкторії в частині вибіркового навчальних дисциплін характерними є три етапи. А саме:

1) вивчення потреб, інтересів, запитів здобувачів вищої освіти, опитування студентів щодо наявного переліку вибіркового дисциплін та аналіз результатів опитування;

2) розроблення оновленого переліку вибіркового дисциплін, розміщення на офіційному сайті закладу вищої освіти для ознайомлення студентів та їх вибору;

3) моніторинг і перегляд освітньої програми в частині вибіркового дисциплін.

Відповідно до визначених етапів у Львівському торговельно-економічному університеті було проведено опитування здобувачів вищої освіти щодо визначення рівня реалізації права на вибір навчальних дисциплін та можливості формування індивідуальної освітньої траєкторії [7]. В опитуванні прийняли участь 778 осіб, серед яких 628 осіб денної форми навчання та 150 осіб – заочної форми навчання. На запитання “Чи влашто-

вує Вас кількість дисциплін вільного вибору протягом семестру?” – 75,2% студентів відповіли, що задоволені кількістю запропонованих дисциплін за вибором. Проте 14,7% студентів вважають, що перелік малуватий, а 10,2% студентів навпаки – забагато. Основним фактором, який впливає на вибір навчальної дисципліни, на думку студентів, це “Зв’язок навчальної дисципліни з Вашою майбутньою професією” (352 відповіді). Суттєвий вплив також мають: спрямованість навчальної дисципліни на формування загальних компетентностей, які будуть потрібні у будь-якій професії, практична спрямованість навчальних дисциплін; відомості про викладача, а також назва дисциплін. Це обов’язково потрібно враховувати при перегляді освітніх програм та їх навчальних планів стосовно переліку вибіркового дисциплін. Такий перелік має враховувати можливість формування студентами індивідуальної траєкторії навчання. Процедурою вибору навчальних дисциплін загальної підготовки задоволені повною мірою – 315 студентів, задоволених частково – 306 студентів, що складає 79,82% опитаних. Не задоволених виявилось 73 студенти, не визначилися з відповіддю 84 студенти. Загалом перелік навчальних дисциплін вільного вибору циклу загальної підготовки в Університеті відповідав очікуванням 395 здобувачів вищої освіти, відповідав частково – 284 студентів, не відповідав – 87 студентів, а 12 мають особливу думку. Процедурою вибору навчальних дисциплін професійної підготовки задоволені повною мірою – 350 студентів, задоволених частково – 302 студенти, що складає 83,8% опитаних. Не задоволених виявилось 58 студентів, не визначилися з відповіддю 68 студентів. На запитання “Чи задоволені Ви переліком дисциплін вільного вибору циклу професійної підготовки?” відповіли “так” – 440 студентів, “частково” – 263 студенти, “ні” – 66 студентів та мали окрему думку 9 студентів, що склало 1,2% опитаних. Додатково навчатися за сертифікованими навчальними курсами Університету виявили бажання 490 студентів, не мають такого бажання – 104 студенти, не визначилися 184 студенти. Наданий вибір здобувачам вищої освіти запропонованих сертифікованих курсів, на яких би вони хотіли навчатися (безкоштовно), засвідчив таке: психологія вина (курси сомельє) – 134 студенти, теорія і практика маркетингу у бізнесі – 109 студентів, сучасні інструменти фінансування бізнесу – 95 студентів, теорія і практика реклами та PR у бізнесі – 87 студентів. Це свідчить про бажання здобувачів освіти суттєво розширити свої можливості на ринку праці незалежно від того за якою освітньою програмою вони навчаються. Важливо зазначити, що студенти усіх факультетів та ІЕФ зацікавлені в участі у програмах академічної мобільності. Загалом по Університету це 409 студентів, що склало 52,6% від усіх опитаних.

Прогнозовано, що беручи участь у програмах академічної мобільності, найбільший відсоток студентів обрали б для відвідування заклади вищої освіти за кордоном (54,4%). Високою є зацікавленість здобувачів вищої освіти у навчанні за програмою подвійного диплому. На запитання позитивно відповіли 488 студентів, що склало 62,7% опитаних. Результати опитування свідчать, що здобувачі вищої освіти Університету хотіли б навчатися за програмою подвійного диплому у закордонних закладах вищої освіти (482 студенти). Загалом щодо розширення можливостей формування індивідуальної освітньої траєкторії 391 студент відповів, що таких пропозицій немає, а 65 студентів, що їх усе влаштовує (58,6 %) опитаних. Решта студентів надали свої слухні пропозиції.

Тому керівництво ЛТЕУ зробило певні висновки. З метою досягнення відповідного рівня реалізації права здобувачів вищої освіти на вибір навчальних дисциплін та можливості формування індивідуальної освітньої траєкторії запропоновано гарантам освітніх програм, кураторам груп та завідувачам кафедр: при перегляді освітніх програм та їх навчальних планів розширювати перелік вибіркових дисциплін як загальної так і професійної підготовки з урахуванням можливості формування студентами індивідуальної траєкторії навчання; надати студентам ширший перелік сертифікованих навчальних курсів та провести роз'яснювальну роботу щодо переваг такого навчання; врахувати такі пропозиції студентів, як більше практики в кращих організаціях країни, більше дисциплін за вибором, проведення практики за кордоном, більше практичних занять поза аудиторіями, більше дисциплін за фаховим спрямуванням, надання студентам ширшої можливості формування індивідуального графіку навчання, залучення до освітнього процесу фахівців з практики та інші. Також актуальними є пропозиції щодо запровадження сертифікованих навчальних курсів: "Психологія вина (курси сомельє)", "Теорія і практика маркетингу в бізнесі", "Сучасні інструменти фінансування бізнесу", "Теорія і практика реклами та PR у бізнесі" та інші. Були поставлені завдання відповідним структурним підрозділам щодо налагодження співпраці з більшою кількістю вітчизняних та закордонних закладів вищої освіти з метою забезпечення академічної мобільності студентів та навчання за програмою подвійного диплома, збільшення обсягу інформації щодо програм академічної мобільності студентів на офіційному сайті Університету [7].

За результатами опитування здобувачів вищої освіти Львівського торговельно-економічного університету щодо рівня реалізації права на вибір навчальних дисциплін та можливості формування індивідуальної освітньої траєкторії була проведена значна робота з розширення таких можли-

востей. Було організовано інформування студентів та викладачів щодо результатів опитування, проведено зустрічі з представниками студентського самоврядування кожного факультету (Інституту економіки та фінансів), опитування випускників усіх спеціальностей та освітніх програм, роботодавців, які залучені до перегляду та удосконалення освітніх програм; організовано електронний запис на вибіркові дисципліни та передбачено формування гнучкого розкладу занять з урахуванням вибору студентів.

Важливим є те, що студентам усіх освітніх програм було запропоновано до вибору як загальноуніверситетські навчальні дисципліни так і дисципліни спеціальності, у тому числі навчальні дисципліни відповідної освітньої програми. При цьому, якщо у навчальному плані освітньо-професійної програми передбачено вивчення двох вибіркових дисциплін у семестрі, то має бути запропоновано для вибору не менше шести навчальних дисциплін, а якщо трьох вибіркових дисциплін, то не менше восьми.

Наступним кроком з удосконалення переліку вибіркових дисциплін для кожної освітньої програми буде опитування як внутрішніх (здобувачів вищої освіти і науково-педагогічних працівників) так і зовнішніх (випускників та роботодавців) стейкхолдерів освітніх програм відповідно до діючих внутрішніх нормативних документів університету.

Проте хочемо зауважити, що вільний вибір дисциплін здобувачами вищої освіти, як споживачами освітніх послуг, призводить до змагання між викладачами навчальних закладів, які надають ці послуги, та претендують на лідерство шляхом застосування різних засобів та форм агітації.

Відомо, що якість оформлення презентаційних матеріалів та застосування різних форм агітації має вплив на когнітивну, емоційно-чуттєву, мотиваційну складові свідомості особистості та може вплинути на неусвідомлений перерозподіл пріоритетів [11].

Для запобігання такого впливу на усвідомлений вибір здобувачами вищої освіти навчальних дисциплін варіативних складових освітніх програм у Львівському торговельно-економічному університеті були розроблені та встановлені єдині вимоги до оформлення, змісту, структури та інформаційного наповнення презентаційних матеріалів і запроваджено єдину форму надання інформації у вигляді анотації. Анотація вибіркової дисципліни вміщує інформацію про знання та вміння, які може набути здобувач у результаті вивчення дисципліни, зміст дисципліни, керівника курсу та вид підсумкового контролю.

Індивідуальна освітня траєкторія у закладі вищої освіти реалізується через індивідуальний навчальний план. На основі навчального плану у визначеному закладом вищої освіти порядку

для кожного здобувача вищої освіти розробляються та затверджуються індивідуальні навчальні плани на кожний навчальний рік. Індивідуальний навчальний план формується за результатами особистого вибору здобувачем вищої освіти дисциплін в обсязі, не меншому за встановлений цим Законом, з урахуванням вимог освітньої програми щодо вивчення її обов'язкових компонентів. Індивідуальний навчальний план є обов'язковим для виконання здобувачем вищої освіти відповідно до ст. 10, п.5 Закону України "Про вищу освіту" [10].

Відповідно до розділу 3 Положення про порядок формування та ведення індивідуального навчального плану здобувача вищої освіти у Львівському торговельно-економічному університеті здобувач може отримувати результати навчання в рамках неформальної освіти, яка здобувається, як правило, за окремими освітніми програмами та не передбачає присудження визнаних державою освітніх кваліфікацій за рівнями освіти, але може завершуватися присвоєнням професійних та/або присудженням часткових освітніх кваліфікацій. До видів неформальної освіти відносять професійні курси, тренінги, стажування, інтернет курси тощо. Результати навчання здобувача вищої освіти в рамках неформальної освіти можуть визнаватися Університетом та зараховуватися як частина певних дисциплін (освітніх компонент), що дозволили здобувачу вищої освіти набутти запланованих результатів навчання та частки загальних чи професійних компетентностей.

Визнання результатів навчання, отриманих у неформальній освіті, передбачено у індивідуальному навчальному плані здобувача вищої освіти. При цьому вказується документ про визнання результатів навчання (сертифікат, посвідчення тощо); період навчання; кількість кредитів ЄКТС; кількість годин; назва програми навчання; організація (установа), що видала документ; результати навчання (присвоєна кваліфікація, тип набутих знань тощо).

У випадку навчання здобувача вищої освіти у вітчизняних чи закордонних ЗВО за програмами обміну, робляться записи у розділі ІНПЗВО "Результати навчання, отримані здобувачем вищої освіти в інших закладах вищої освіти (за програмами обміну)". При цьому вказується назва закладу вищої освіти-партнера, семестр, кількість тижнів у семестрі, назви навчальних дисциплін, кількість кредитів ЄКТС, обсяг годин, форма підсумкового контролю та оцінка з урахуванням вимог Положення про порядок оцінювання знань і умінь здобувачів вищої освіти ЛТЕУ.

Здобувач вищої освіти впродовж навчання може брати участь у науково-дослідній роботі, тому у ІНПЗВО робляться записи: про його участь у наукових гуртках, Всеукраїнській студентській олімпіаді, Всеукраїнському конкурсі студентських

наукових робіт, конференціях, про публікації тез (доповідей) та/або статей з вказанням відповідної інформації.

Передбачено записи в індивідуальному навчальному плані здобувача вищої освіти якщо здобувач вищої освіти впродовж навчання брав участь у конкурсах з професійної майстерності, в роботі органів студентського самоврядування, у профорієнтаційній роботі, в художній самодіяльності, у волонтерській діяльності чи має спортивні досягнення.

Інформація про виконання здобувачем вищої освіти видів робіт, перелічених вище, вноситься куратором у індивідуальний навчальний план здобувача вищої освіти за погодженням з випусковою кафедрою при наявності підтверджуючих документів.

Активна участь здобувача вищої освіти у перелічених вище видах робіт є умовою для морального та матеріального заохочення здобувача вищої освіти та одержання диплома з відзнакою.

Отже, такий підхід до формування індивідуальної освітньої траєкторії дозволяє здобувачу вищої освіти удосконалити набуті або набуті нові компетентності, надає можливості розширити особисту освіченість, кругозір та ерудицію в будь-яких галузях знань.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Проведені нами дослідження доводять, що індивідуальна освітня траєкторія здобувача вищої освіти є поняттям комплексним, що залежить від потреб та можливостей студента як споживача освітньої послуги, дозволяє йому власноруч формувати свій фах, підвищує мотивацію під час навчання, забезпечує набуття актуальних знань та навичок, підвищує конкурентоздатність на ринку праці, а головне перетворює студента з об'єкта освітньої діяльності в активного його учасника. Своєю чергою формування індивідуальної освітньої траєкторії здобувача вищої освіти залежить від якості процедур реалізації студентом права вільного вибору та організації освітнього процесу у закладах вищої освіти.

В подальших дослідженнях планується провести моніторинг складових якості освіти та освітнього процесу, а саме рівня залучення студентів до розробки і перегляду освітніх програм, визначення рівня навантаження студентів, аналіз ступеня задоволеності студентів організацією процесу практичної підготовки та відповідністю підприємств-баз практики вимогам програми практики тощо.

#### БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Вибір без вибору : моніторинг вибіркового курсів у державних вишах / Є. Стадний, М. Куделя, Т. Жерьобкіна, А. Безман, М. Кавценюк // Аналітичний центр CEDOS : [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.cedos.org.ua/uk/articles/vybir-bez-vyboru-monitoring-vybirkovykh-kursiv-uderzhavnnykh-vyshakh>.

2. Воробьева С.В. Теоретические основы дифференциации образовательных программ: автореф. дисс. на соискание ученой степени докт. пед. наук. СПб, 1999. 53 с.

3. Глазкина Л. В. Реализация индивидуальных образовательных траекторий студентами педагогического колледжа в процессе педагогической практики : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.08. / Людмила Валентиновна Глазкина. Ростов-на-Дону, 2005. 174 с.

4. Годаванюк Т. Л. Індивідуальне навчання у вищій школі: монографія. К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2010. 160 с.

5. Кемерова Н. С. Проектирование индивидуальной траектории обучения иностранному языку в техническом вузе – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://vestnik.tspu.ru/files/PDF/articles/kemerovans.53572922010.pdf>.

6. Коростіянець Т. П. Індивідуальна освітня траекторія – освітня програма студента. *Науковий вісник Донбасу*. 2013. № 1. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/nvd\\_2013\\_1\\_18.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/nvd_2013_1_18.pdf).

7. Медвідь Л. Г. Моніторинг визначення рівня реалізації права на вибір навчальних дисциплін та можливості формування індивідуальної освітньої траекторії. Звіт за результатами опитування здо-

бувачів вищої освіти шляхом проведення анкетування. Львів, ЛТЕУ : [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.lute.lviv.ua>.

8. Пенчук О. П., Донченко С. В., Білоцька Л. Б. Побудова індивідуальних траєкторій навчання студентів на основі застосування вибіркового елементів навчальних планів. *Вісник Київського національного університету технологій та дизайну*. Серія Економічні науки. 2017. № 2 (109). С. 36-41.

9. Про освіту. Закон України від 05.09.2017 р., № 2145-VIII : [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua>.

10. Про вищу освіту. Закон України від 01.07.2014 р., № 1556-VII : [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua>.

11. Романюк С. К., Ковальчук Т. Г. Невербальні компоненти в рекламному дискурсі. *Актуальні проблеми філології та методики викладання гуманітарних дисциплін*. Рівне :РДГУ, 2012. С. 9-11.

12. Суртаева Н. Н. Нетрадиционные педагогические технологии: Парацентрическая технология : учеб. науч. пособие. М. - Омск, 1974. 22 с.

13. Хуторской А. В. Ключевые компетентности как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003. № 2. С. 58-61.



## НОВИЙ ВИД НАУКОВИХ ПОСЛУГ



Причорноморський  
науково-дослідний інститут  
економіки та інновацій

Шановні колеги! Питання академічної доброчесності є надзвичайно актуальними у наш час. Враховуючи великі масиви інформації, що з'являються у всесвітній мережі, жоден вчений не може бути впевненим, що його авторське право захищене. Крім того, поширеною є ситуація, коли декілька вчених в одній галузі науки користуються однаковими джерелами інформації, а в результаті безкоштовні програми пошуку плагіату засвідчують стовідсот-

кові збіги тексту, що може призвести до безпідставних звинувачень у плагіаті, особливо після перевірки за базою даних авторефератів та дисертацій. Це викликано тим, що порівняння з іншими дисертаціями не вказує на використання спільних першоджерел (статей, монографій, статистичних щорічників, словників тощо), а однозначно визначає тільки збіг тексту, ігноруючи навіть цитати. Важливим є також те, що чинне законодавство однозначно визначає, що перевірку може здійснювати виключно установа за профілем дослідження, а не поширені в мережі безкоштовні програми. Для уникнення подібних ситуацій ми пропонуємо Вам скористатися науковою **послугою оцінки технічної унікальності наукового тексту** за допомогою ліцензованого програмного забезпечення, яке гарантує похибку перевірки до 3%. Переваги такої перевірки порівняно з іншими методами:

- Ви укладаєте угоду про надання послуг;
- Ваш файл *не розміщується у мережі*, тобто інформація і авторство залишаються анонімними;
- Ви *отримуєте звіт*, підготовлений за допомогою ліцензованого програмного забезпечення; *порівняльну таблицю* однакових фрагментів тексту із зазначенням джерела; *офіційний звіт про надану послугу* із зазначенням результатів;
- Ви отримуєте вичерпну інформацію про текстові збіги у Вашому дослідженні та дослідженнях інших авторів не тільки українською, але і російською та англійською мовами;
- Ви користуєтесь програмним забезпеченням, яке використовується *тільки спеціалізованими науковими та освітніми установами* і розроблене виключно для пошуку текстових збігів *саме у наукових дослідженнях*, а не у публіцистиці, рекламних веб-сайтах тощо;
- Виключна робота з авторами – ніхто, крім автора тексту, не зможе замовити у нас перевірку цього тексту, що забезпечить Вас від перевірок *третіми особами*;
- Ви отримуєте можливість коректно оформити посилання на першоджерела;
- Існує можливість перевірки *будь-яких наукових досліджень*: статей, рефератів, авторефератів, дисертацій, доповідей, тез, звітів тощо.

Терміни і вартість перевірки і надання звіту:

Характер наукової роботи	Терміни (робочих днів)	Вартість
Докторська дисертація	5 – 10	5500 грн
Кандидатська дисертація	3 – 7	3500 грн
Автореферат	1 – 2	500 грн
Стаття (обсягом до 12 сторінок)	1 – 2	500 грн
Інші види робіт	За домовленістю	За домовленістю

Для того, щоб замовити послугу, Вам необхідно звернутись електронною поштою до Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій, вказавши у темі листа «Оцінка унікальності тексту». У листі вкажіть адресу для листування, додайте файл у форматі MS Word з текстом наукового дослідження. Фахівець відповідного відділу надасть Вам відповідь щодо процедури здійснення експертизи.

Контактна особа:

*Шумилова Тетяна* – молодший науковий співробітник

Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій.

+38 (048) 709-38-69

+38 (093) 253-57-15

shumilova@iei.od.ua

З повагою,  
дирекція Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій.

Наукове видання

# ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

*Науковий журнал*

**Випуск 19**

**Том 3**

Коректура • *Н. Ігнатова*

Комп'ютерна верстка • *С. Калабухова*

Формат 60x84/8. Гарнітура Arimo.  
Папір офсетний. Цифровий друк. Обл.-вид. арк. 21,11. Ум.-друк. арк. 21,62.  
Підписано до друку 28.11.2019. Наклад 100 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»  
73021, м. Херсон, вул. Паровозна, 46-а  
Телефон +38 (0552) 39-95-80, +38 (095) 934-48-28, +38 (097) 723-06-08  
E-mail: [mailbox@helvetica.com.ua](mailto:mailbox@helvetica.com.ua)  
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи  
ДК № 6424 від 04.10.2018 р.