

ISSN 2414-5076

НАУКОВИЙ ВІСНИК

ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ К. Д. УШІНСЬКОГО
ЖУРНАЛ



№ 4 (129) 2019

ISSN 2414-5076 (Print)

ISSN 2617-6688 (Online)

Міністерство освіти і науки України
Державний заклад
«Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»

НАУКОВИЙ ВІСНИК

**ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ К. Д. УШИНСЬКОГО
ЖУРНАЛ**

№ 4 (129) 2019

**ОДЕСА
ПНПУ імені К. Д. Ушинського**

DOI: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2019-4>

Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Випуск 4 (129). Одеса, 2019. 158 с.

Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського внесено до Переліку наукових фахових видань України з **педагогічних наук** (наказ МОН України від 16.05.2016 р. № 515)

Свідоцтво про перереєстрацію: КВ №24077-13917 ПР
видане Міністерством юстиції України 19.06.2019 р.

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор:

Богуш А. М., доктор педагогічних наук, професор, дійсний член Національної академії педагогічних наук України (Україна)

Заступник головного редактора:

Койчева Т. І., доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Відповідальний редактор:

Буднік А. О., кандидат педагогічних наук, доцент (Україна)

ЧЛЕНИ РЕДКОЛЕГІЇ:

Богданова І. М., доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Васильєва Т., доктор, професор (Латвія)

Казанцева Л. І., доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Карпова Е. Е., доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Кісієль М., доктор гуманітарних наук, доцент (Польща)

Ковтун О. В., доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Копуць О. А., доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Курлянд З. Н., доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Линенко А. Ф., доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Лобанова-Шуніна Т., доктор педагогічних наук, професор (Латвія)

Луцан Н. І., доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Окуневичюте Н. Л., доктор соціальних наук, професор (Литва)

Попова О. В., доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Реброва О. Є., доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Семенов О. М., доктор педагогічних наук, професор (Україна)

Садовська Е. Я., доктор технічних наук, що спеціалізується в галузі історії архітектури та збереження пам'яток, професор (Польща)

Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського індексується у таких **базах даних**:

- Національна бібліотека України імені В. І. Вернадського,
- Google Scholar,
- ULRICHSWEB Global Serials Directory,
- CrossRef,
- Polska Bibliografia Naukowa (PBN),
- Research Bible (Academic Resource Index),
- Directory of Research Journals Indexing,
- Scilit (The Scientific Literature database),
- WorldCat,
- Eurasian Scientific Journal Index (ESJI),
- Scientific Indexing Services (SIS),
- Directory of Open Access Journals,
- ERICHPUS (European Reference Index for the Humanities and Social Sciences),
- Base (Bielefeld Academic Search Engine),
- Index Copernicus/ICI Journals Master List.

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Інтернет Вченою Радою Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» 26.12.2019 р. (Протокол № 5)

РЕДАКЦІЯ ЖУРНАЛУ НЕ НЕСЕ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ЗА ЗМІСТ СТАТЕЙ ТА МОЖЕ НЕ ПОДІЛЯТИ ДУМКУ АВТОРА!

Адреса редакції:

65020 м. Одеса, вул. Старопортофранківська, 26

тел. +38 (048) 718-57-22

E-mail: nv.pnpu@gmail.com

Веб-сайт: <http://nv.pdpu.edu.ua>

ISSN 2414-5076 (Print)

ISSN 2617-6688 (Online)

Ministry of Science and Education of Ukraine
State institution «South Ukrainian National Pedagogical University
named after K. D. Ushynsky»

SCIENTIFIC BULLETIN

**of SOUTH UKRAINIAN NATIONAL
PEDAGOGICAL UNIVERSITY
NAMED AFTER K. D. USHYNKY
JOURNAL**

№ 4 (129) 2019

**ODESA
SUNPU named after K. D. Ushynsky**

DOI: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2019-4>

Scientific bulletin of South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky. Issue 4 (129). Odesa, 2019. 158 p.

The Scientific bulletin of South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky included into the Ukrainian list of specialized scientific publication, which are authorized to publish the results of dissertation for doctor degree and PhD by decree of Ministry of Education and Science of Ukraine from May 16, 2016 № 515.

Certificate of re-registration of print media: Series KB №24077-13917 ПП
Issued by the Ministry of Justice of Ukraine from June 19, 2019.

EDITORIAL BOARD:

Editor-in-chief:

Bogush A., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Full Member of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (Ukraine)

Deputy Editor in Chief:

Koycheva T., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)

Responsible editor:

Budnik A., Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor (Ukraine)

MEMBERS OF EDITORIAL BOARD

Bogdanova I., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)

Karpova E., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)

Kazantseva L., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)

Kisiel M., Doctor of Humanities in Pedagogy, Associate Professor (Poland)

Kopus O., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)

Kovtun O., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)

Kurliand Z., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)

Lobanova-Shunina T., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Latvia)

Lutsan N., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)

Lynenko A., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)

Okunevičiūtė Neverauskienė L., Doctor of Social Sciences, Professor (Lithuania)

Popova O., Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Ukraine)

Rebrova O., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)

Sadowska E. J., Doctor of technical sciences specializing in history of architecture and conservation of monuments, Professor (Poland)

Semenog O., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ukraine)

Vasiljeva T., Doctor oec., Professor (Latvia)

Scientific bulletin of South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky is indexed in these **databases**:

- Vernadsky National Library of Ukraine,
- Google Scholar,
- ULRICHSWEB Global Serials Directory,
- CrossRef,
- Polska Bibliografia Naukowa (PBN),
- Research Bible (Academic Resource Index),
- Directory of Research Journals Indexing,
- Scilit (The Scientific Literature database),
- WorldCat,
- Eurasian Scientific Journal Index (ESJI),
- Scientific Indexing Services (SIS),
- Directory of Open Access Journals,
- ERICHPLUS (European Reference Index for the Humanities and Social Sciences),
- Base (Bielefeld Academic Search Engine),
- Index Copernicus/ICI Journals Master List.

Recommended to publishing and disseminating over the Internet by the Academic council
State institution «South Ukrainian National Pedagogical University
named after K. D. Ushynsky» (protocol № 5 from December 26, 2019)

THE EDITORIAL BOARD BEARS NO RESPONSIBILITY FOR THE CONTENT OF THE ARTICLES AND MAY NOT SHARE THE AUTHORS' OPINION!

Editorial office address:

26, Staroportofrankivska St., Odesa, 65020

Tel. +38 (048) 718-57-22

E-mail: nv.pnpu@gmail.com

Web-site: <http://nv.pdpu.edu.ua>

© State institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky», 2019

ЗМІСТ

Яновський А. О. Емоційно-мотиваційний зміст процесу формування культури безпечного використання інформаційного середовища в майбутніх учителів	7
Реброва О. Є. Художньо-естетичні інновації мистецької освіти в підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва і хореографії	13
Букач В. М., Голубова Г. В. Викладання краєзнавства та іноземної мови у вищій школі	26
Ступак О. Ю. Теоретичні засади використання системного підходу до процесу формування соціальної активності молоді в інститутах громадянського суспільства	33
Яновська Л. Г. Формування наукового світогляду у процесі професійної підготовки майбутніх магістрів історії засобами міжпредметних зв'язків	42
Міхеєнко О. І., Мешко Г. М., Литвиненко В. ., Дяченко-Богун М. М. Формування культури здоров'я студентської молоді як педагогічна проблема	47
Манченко Т. О., Маріна М. С., Тадеуш О. Х. Професійна підготовка майбутніх учителів фізики до організації дослідницької діяльності учнів загальноосвітніх закладів	55
Дін Юйцзін Емпіричне дослідження стану готовності майбутнього менеджера освітнього закладу до самопроекування	64
Фрумкіна А. Л. Методологічна сутність підготовки вчителів початкових класів до їх взаємопов'язаної освітньої та іншомовної професійної діяльності	69
Кропивка О. Г., Кононец Н. В. Середовище дистанційної підтримки у процесі підготовки майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів	77
Галицан О., Койчева Т., Курлянд З. Фасилітаційна компетентність викладача вищої школи як суб'єкта педагогічної діяльності	84
Ніколаї Г. Ю., Сбруєва А. А. Еволюція підготовки майбутніх учителів музики в Польщі у контексті розвитку педагогічної освіти	90
Цуркан М. В. Критеріальний підхід до визначення рівнів сформованості професійно-комунікативної компетентності іноземного студента-медика	102
Чеменян Г. Методика освоєння українського пісенного фольклору в процесі підготовки майбутніх вчителів музики	109
Пак А. Використання лінгвокраєзнавчого матеріалу в процесі навчання корейської мови українських студентів	116
Мигович І. В. Інституційний вектор інтернаціоналізації національної системи вищої освіти Словацької Республіки: національні університети Словаччини та програми міжнародного співробітництва Європейського Союзу	122
Княжева І. А. Методологічні детермінанти дослідження професійної підготовки майбутніх фахівців в умовах вищої педагогічної освіти	137
Задорожна І. В., Шкатуляк Н. М. Тестовий контроль знань учнів із фізики	143
Євтухова Л. О., Босенко А. І. Використання методу плантографії при вивченні медико-біологічних дисциплін	150

CONTENT

Yanovskiy A. Emotional and motivational content of the process of developing future teachers' culture of safe use of information environment	7
Rebrova O. Artistic and aesthetic innovations of art education used while training future teachers of Music and Choreography	13
Bukach V., Golubova G. Country Studies in teaching foreign languages at higher school	26
Stupak O. Theoretical background for the use of the systematic approach to the process of development of youth's social activity in civil society institutions	33
Yanovska L. Formation of scientific outlook in the process of professional training aimed at the future masters of History by means of cross-curricular communications	42
Mikheienko O., Meshko H., Lytvynenko V., Dyachenko-Bohun M. Formation of students' health culture as a pedagogical problem	47
Manchenko T., Marina M., Tadeush O. Professional training of future teachers of Physics to organize research activities of students in secondary schools	55
Ding Yujing Empirical study of the readiness state of the future managers of an educational institution for self-projecting	64
Frumkina A. The methodological essence of training primary school teachers in their interconnected educational and foreign language professional activities	69
Kropivka O., Kononets N. The environment of distant support in the process of training future Natural Sciences teachers to organize pupils' safe life activities	77
Halitsan O., Koycheva T., Kurlyand Z. The facilitation competence of a high school teacher as a subject of pedagogical activity	84
Nikolaii H., Sbruieva A. Evolution of Music teachers' training in Poland in the process of development of pedagogical education	90
Tsurkan M. The main criteria, indicators and levels of the foreign medical students' professional-communicative competence	102
Chemenyanyan G. Methodology of mastering Ukrainian song folklore in the process of training future teachers of Music	109
Pak A. The use of linguistic and regional material in the process of teaching Korean to Ukrainian students	116
Myhovych I. Institutional vector of internationalization of the Slovak Republic National Higher Education System: National Universities of Slovakia and European Union International Cooperation Programmes	122
Knyazheva I. Methodological determinants of research aimed at future specialists' professional training under conditions of higher pedagogical education	137
Zadorozhna I., Shkatuliak N. Students' knowledge test control in Physics	143
Evtukhova L., Bosenko A. Using the plantography method in the study of medical and biological disciplines	150

Емоційно-мотиваційний зміст процесу формування культури безпечного використання інформаційного середовища в майбутніх учителів

Яновський Анатолій Олександрович¹

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, Україна

E-mail: a.o.yanovski@gmail.com

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-9893-9475>

У статті розглянуто феномен формування культури безпечного використання інформаційного середовища в майбутніх учителів. Емоційно-мотиваційний зміст процесу формування культури безпечного використання інформаційного середовища в майбутніх учителів повинен бути спрямований на врахування особистості майбутнього вчителя, тенденцій та стану сучасних інформаційних технологій, інтересів та потреб студентської молоді. Сучасні реалії вказують на невідповідність освітніх матеріалів стрімкому розвитку інформаційно-комунікаційних технологій, що знижує мотивацію майбутніх учителів до формування інформаційної культури та культури безпечного використання інформаційного середовища, зокрема. Метою статті є обґрунтування необхідності добору емоційно-мотиваційного змісту для формування культури безпечного використання інформаційного середовища в майбутніх учителів та висвітлення позитивного впливу емоційно-мотиваційного змісту на окреслений процес. Завданнями дослідження виступили: теоретичний аналіз наукової літератури, щодо особливостей змісту емоційного та мотиваційного спрямування у процесі формування культури безпечного використання інформаційного середовища в майбутніх учителів; з'ясування пріоритетних варіативних тем змісту, щодо формування культури безпечного використання інформаційного середовища в майбутніх учителів. З огляду на конкретизацію завдань у дослідженні використано теоретичний аналіз науково-педагогічної літератури, що дало змогу з'ясувати сучасні підходи дослідників до формування культури безпечного використання інформаційного середовища в майбутніх учителів засобами добору емоційно-мотиваційного змісту. Було використано методи емпіричного дослідження, зокрема проведено анкетування, щодо з'ясування в майбутніх учителів їхніх бажань та інтересів щодо наповнення змісту теми безпечного використання інформаційного середовища. За результатами дослідження було виявлено теми, що зацікавили майбутніх учителів щодо безпечного використання інформаційного середовища: ефективність та безпечність навігації в інформаційному середовищі; вплив нераціонального використання інформаційного середовища на фізичне та психологічне здоров'я та шляхи подолання; інформаційна гігієна.

Ключові слова: культура, безпечне використання інформаційного середовища, емоції, мотиви.

Вступ. Сучасні реалії і тенденції освітнього процесу у ЗВО показали, що параметрами добору змісту матеріалу під час вивчення будь якого явища повинні бути емоційно забарвленими, викликати позитивні емоції та почуття, що спрямовані на активізацію пізнання та мотивацію майбутніх учителів до подальшої освітньої діяльності.

Емоційно-мотиваційний зміст процесу формування культури безпечного використання інформаційного середовища в майбутніх учителів повинен бути спрямований на врахування особистості майбутнього вчителя, тенденцій та стану сучасних інформаційних технологій, інтересів та потреб студентської молоді. На жаль, сучасні реалії вказують на невідповідність матеріалів інформаційно-комунікаційного змісту, що вивчаються у ЗВО, стрімкому розвитку інформаційно-комунікаційних технологій, що знижує мотивацію майбутніх учителів до формування інформаційної культури та культури безпечного використання інформаційного середовища, зокрема. Зазначимо, що у процесі професійної підготовки майбутніх учителів недостатньо звертається уваги емоційному складнику, оскільки процес пізнання повинен бути корисним для того, хто навчається, у процесі практичного застосування отриманих знань та сформованих умінь, що є базою для підвищення

¹ кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри прикладної математики та інформатики Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

інтересу, позитивних емоцій та відчуттів. Емоційно-мотиваційний зміст процесу формування культури безпечного використання інформаційного середовища майбутніми вчителями базується на сучасних тенденціях інформаційно-комунікаційних технологій, загальних потребах майбутніх учителів (як особистісних, так і професійних), інтересах тощо. Водночас емоційно-мотиваційний зміст процесу формування культури безпечного використання інформаційного середовища майбутніми вчителями повинен підкріплюватись такими технологіями навчання, які посилять мотиваційний та позитивно-емоційний складники процесу навчання.

Проблему формування культури в освітньо-виховному процесі вивчали такі вчені, як-от: В. Андрущенко, Л. Гумільова, В. Тищенко. Інформаційну культуру особистості досліджували вчені: Н. Гендіна, А. Дултанова, М. Жалдак. Питанню інформаційної безпеки та інформаційної гігієни присвячено праці Г. Гуна, В. Голубєва, В. Ковальчук. Вплив емоцій на освітньо-пізнавальну діяльність розглядався такими вченими як, В. Вілюнасом Ж. Нюттеном, Є. Ільїним, А. Марковою, О. Чебикінім. Проблему мотивації досліджували О. Леонтєв, Ж. Нюттен, С. Рубінштейн. Натомість комплексно проблема формування культури безпечного використання засобами добору емоційно-мотиваційного змісту на сьогодні залишається не вивченою.

Мета та завдання дослідження. Метою статті є обґрунтування необхідності добору емоційно-мотиваційного змісту для формування культури безпечного використання інформаційного середовища в майбутніх учителів та висвітлення позитивного впливу емоційно-мотиваційного змісту на окреслений процес.

Матеріали та методи дослідження. З огляду на конкретизацію завдань у дослідженні використано теоретичний аналіз науково-педагогічної літератури, що дав змогу з'ясувати сучасні підходи дослідників щодо емоційно-мотиваційного змісту процесу формування культури безпечного використання інформаційного середовища в майбутніх учителів. Було використано методи емпіричного дослідження, зокрема проведено анкетування задля з'ясування в майбутніх учителів інтересів щодо тематичного наповнення змісту блоку безпечного використання інформаційного середовища.

Результати дослідження. Формування культури безпечного використання інформаційного середовища в майбутніх учителів є складним та багатофакторним процесом, який передбачає розвиток особистісної культури майбутнього вчителя, інформаційної культури, інформаційно-комунікаційної компетентності тощо. Для підвищення ефективності зазначеного процесу необхідно враховувати мотивацію майбутніх учителів до формування означеної культури.

О. Леонтєв вважає, що мотив є вищою формою спонукання та регуляції діяльності, взаємодії людини з довкіллям. Він є і спонукачем активності людини, а отже, поняття «діяльність» нерозривно пов'язане із поняттям «мотив». Діяльності без мотиву не буває; «невмотивована» діяльність – це діяльність не позбавлена мотиву, а діяльність із суб'єктивно і об'єктивно прихованим мотивом (Леонтєв, 2004). Необхідним чинником є залучення студентів до діяльності, яка є для них пріоритетною, що дозволяє виявляти інтереси майбутніх учителів та пропонувати різні підходи для їхньої реалізації. Для цього було проведено анкетування, в якому було запропоновано запитання про аспекти використання інформаційного середовища для майбутніх учителів, можливості та засоби покращення знань, умінь та навичок, про небезпеку використання інформаційного середовища тощо. Таке анкетування дозволило диференціювати зміст формування культури безпечного використання інформаційного середовища в майбутніх учителів, врахувати індивідуальні побажання студентів, виявити рівень володіння інформаційно-комунікаційними технологіями у контексті безпечного використання інформаційного середовища та дібрати відповідний зміст формування культури безпечного використання інформаційного середовища за окресленими аспектами. Такій підхід зробив процес формування культури безпечного використання інформаційного середовища доступним, цікавим та таким, що викликає внутрішню мотивацію до діяльності, розуміння потреби в сучасних знаннях та вміннях безпечного використання інформаційного середовища. Важливим компонентом під час процесу формування культури безпечного використання інформаційного середовища в майбутніх учителів є наявність позитивних емоцій, а саме: інтерес до діяльності, яка здійснюється. Учений Є. Ільїн, зазначає, що наявність внутрішньої зацікавленості, забезпечує селективну мотивацію процесів уваги й сприйняття, стимулює пізнавальну активність людини. Інтерес можна розглядати як позитивну емоцію, яка зустрічається в житті людини частіше за інші емоції. Дослідник розглядає короткотривалий і довготривалий прояв інтересу: зацікавитися – означає відчути інтерес до чогось, тобто це прояв короткотривалого інтересу, на відміну від нього, довготривалий інтерес – це вже інтелектуальне почуття, позитивна емоційна настанова на пізнання якогось об'єкта. Також учений розглядає цікавість як прагнення довідатися, побачити щось нове, прояв інтересу до чогось. Зокрема, вважає

цікавим факти – цікавість, інтерес, що мають якусь інтригу. Тому заінтригувати – це викликати зацікавленість, цікавість чимось загадковим, незрозумілим (Ільїн, 2001).

Саме поєднання емоційного та мотиваційного складників до змісту формування культури безпечного використання інформаційного середовища дозволяє підвищити ефективність зазначеного процесу. Емоції та мотивація тісно пов'язані між собою, але емоція не є мотивом, хоча сильно впливає на останній. О. Чебикін вивчав вплив емоцій на освітньо-пізнавальну діяльність та їх взаємозв'язок із мотивацією. Він виокремив вплив емоцій на зовнішні та внутрішні мотиви освітньої діяльності студентів, при цьому перші – зумовлюють необхідність навчання, приваблюють через зовнішні чинники. Інші – виходять із змісту процесуального боку навчання, засобів реалізації діяльності та її результату. Емоції відображають відношення між мотивами та можливістю успішної реалізації мети діяльності, долучаються до процесу цілеутворення (Чебикін, 2002).

Отже, як бачимо мотивація та емоції тісно взаємодіють та ґрунтуються на якісному доборі змісту формування культури безпечного використання інформаційного середовища (забезпечується урахуванням потреб, інтересів, ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя, сприяє формуванню емоційно-позитивної мотивації до безпечного використання інформаційного середовища), що повинен відповідати сучасним реаліям стану інформаційного середовища, тим викликам, що стоять перед майбутніми вчителями, які його використовують. Це буде викликати довгостроковий інтерес до безпечного, ефективного використання інформаційного простору, мотивацію на оволодіння знань, формування вмінь безпечного та ефективного використання інформаційного середовища.

З огляду на результати анкетування майбутніх учителів щодо добору змісту формування культури безпечного використання інформаційного середовища, який цікавить майбутніх учителів, можна виділити такі аспекти безпечного використання інформаційного середовища, що було обрано більшістю, а саме: 73% відсотки майбутніх учителів обрали пункт – ефективність та безпечність навігації в інформаційному середовищі. Для забезпечення зазначеної навігації у зміст формування культури безпечного використання інформаційного середовища необхідно долучати знання з оптимізації пошуку, тобто скорочення часу та зусиль на знаходження питомої інформації, що досягається шляхом використання різних опцій розширеного пошуку та використанням зарезервованих символів; знайомство з утилітами, що прибирають з екрану зайву інформацію, що нав'язується (реклама, спам тощо). За результатами дослідження, вміння ефективною та безпечною навігації збільшують ефективність та безпечність роботи в інформаційному середовищі та скорочують до 20% перехід за покликаннями, що є не актуальними або зайвими.

Наступним, що обрали 68% майбутніх учителів, було – вплив нераціонального використання інформаційного середовища на фізичне та психологічне здоров'я та шляхи його подолання. Нераціональне використання інформаційного середовища можна схарактеризувати, як порушення норм та правил використання інформаційно-комунікаційних систем. За дослідженнями Г. Гун, негативні наслідки від нераціонального використання інформаційного середовища, або занадто тривалої роботи за комп'ютером, може привести до гіподинамії, напруження очей та порушення зору, перенапруження суглобів кисті і м'язів передпліччя, розладів нервової системи, при тривалій роботі за комп'ютером нерідко розвивається розумова втома і порушення уваги, хронічний стрес, комп'ютерна та інтернет залежність тощо. Все це може привести до таких наслідків: дисплейна хвороба, синдром сухого ока, захворювання органів тазу, захворювання кистей рук, захворювання опорно-рухового апарату, захворювання нервової системи, тривала робота за комп'ютером може бути причиною головних болів, розладів уваги і неможливість концентруватися (Гун, 2003).

Зміст матеріалу про безпечне користування інформаційним середовищем для психічного та фізичного здоров'я повинен включати в себе такі аспекти: по-перше, це класифікація загроз, які мають нераціональне використання інформаційного середовища для особистості; по-друге, це шляхи подолання негативних наслідків нераціонального використання інформаційного середовища, раціоналізація роботи в ньому. На жаль, проведене анкетування в майбутніх учителів, спрямоване на обізнаність чинників, що можуть спричинити шкоду під час нераціонального використання інформаційного середовища, показало низький рівень володіння інформацією.

Важливим аспектом, який цікавить майбутніх учителів, є інформаційна гігієна, його обрали за важливий 58% майбутніх учителів.

Учений О. Єрьомін у праці «Ноогенез і теорія інтелекту», розглядає поняття інформаційної гігієни – як систему знань, що вивчає закономірності впливу інформації на формування, функціонування, стан психічного, фізичного і соціального благополуччя людини і соціуму, що розробляє заходи щодо оздоровлення навколишнього інформаційного середовища (Єрьомін, 2005). Відповідно метою інформаційної гігієни є попередження негативного впливу інформації на психічне, фізичне і соціальне благополуччя окремої людини, соціальних груп, і населення в цілому,

профілактика захворювань населення, пов'язаних з інформацією, оздоровлення довколишнього інформаційного середовища (Єрьомін, 2005).

До завдань інформаційної гігієни може належати розробка основ еколого-гігієнічної інформаційної поведінки, наукове обґрунтування санітарних заходів щодо організації інформаційних мереж і процесів, гігієнічно обґрунтованого виробництва, поширення, споживання, зберігання і відтворення інформації. Наукове обґрунтування гігієнічних нормативів інформації, інформаційного середовища, інформаційних мереж і процесів (Єрьомін, 2005).

На жаль, увесь спектр, закладений ученим у поняття інформаційної гігієни у межах формування культури безпечного використання інформаційного середовища в майбутніх учителів неможливо досягнути в освітньому процесі. Проте важливі чинники роботи з інформацією, елементи інформаційної екології та інформаційного здоров'я є і досі актуальними для сьогодення. По-перше, добираючи мотиваційно-емоційний зміст формування культури безпечного використання інформаційного середовища, необхідно навчити майбутніх учителів розрізняти достовірність інформації, її актуальність та об'єктивність, навчитись працювати з інформаційним середовищем, уникати негативних чинників впливу інформації на особистість, розпізнавати з безкінечного потоку інформаційного шуму, надлишкову, неправдиву, емоційно-негативно забарвлену інформацію. До змісту формування культури безпечного використання інформаційного середовища належать і практичні засоби фільтрування інформаційних потоків, маркери оцінки інформації, програмні засоби засобами яких можна на технічному рівні фільтрувати інформаційні потоки, блокувати небажаний контент, розпізнавати рівень небезпеки тощо.

Класифікація загроз, з якими перетинаються майбутні вчителі під час використання інформаційного середовища, та шляхи їх подолання – це ознайомлення з такими основними групами загроз інформаційного середовища, як:

- контентні, які містять інформацію, що є шкідливою, неправдивою, суспільно-небезпечною;
- психологічні – різні види залежності (Інтернет, комп'ютерна тощо), мережевий булінг, нав'язливий веб серфінг тощо.
- морально-духовні – асоціальні, антигуманні та противоправні настанови, ціннісні та етичні норми, що мають деструктивний вплив на становлення особистості.
- фізіологічні – знання про негативний вплив на фізичний стан довготривалого використання комп'ютера, гаджетів.
- делінквентні: різні види правопорушень, такі як шахрайство, крадіжка, розповсюдження вірусів.

Програмне забезпечення, що спрямовано на забезпечення безпечної та ефективної роботи з інформаційним середовищем. Доцільно в зміст формування культури безпечного використання інформаційного середовища додати відомості про програмне забезпечення для збільшення ефективності роботи з інформаційно-пошуковими системами, розглянути різноманітні плагіни до браузерів, які дозволяють заблокувати небажаний контент під час пошуку, конвертувати знайдену інформацію в необхідний формат, перевірити помилки, перекласти з будь якої мови необхідну інформацію, ознайомити з програмними засобами, що спрямовані на продуктивність тайм-трекінг, таск менеджмент. Ці програми дозволяють блокувати сайти, на які нераціонально витрачається час, програми, які дозволяють встановлювати час на роботу з тим чи тим ресурсом, що раціоналізує роботи з відволікаючими ресурсами ентертеймент контенту. Необхідно навчити ефективно використовувати браузер, вивчати можливості розширеного пошуку за певними ознаками в інформаційно-пошукових системах. Насамперед йдеться про опернатів, що дозволяють зробити пошук інформації ефективнішим. Важливо зауважити безпеку використання інформаційного середовища програмного боку – це антивірусні програми, утиліти антивірусні, правила запобігання зараженню тощо. Доцільно додати в зміст, програми хмарних технологій, які спрямовані на різні аспекти роботи з інформацією, покращують можливість представлення інформації, обізнаність програмного забезпечення для ефективної роботи з інформацією, збільшують ефективність формування інформаційної культури, інформаційно-технологічної компетентності взагалі та культуру безпечного використання інформаційного середовища зокрема. Оскільки правильне, доцільне використання інформаційно-комунікаційних технологій дозволяє збільшити безпечність інформаційного середовища, то це зумовлено захисними функціями як самих програмних засобів, так і адекватністю використання програмних засобів для роботи з інформацією.

Висновки. Запропоновані теми, дібрані так, щоб викликати максимальний інтерес в майбутніх учителів, оскільки кожен використовує інформаційне середовище та стикається з багатьма зазначеними проблемами, але не використовують технологічні засоби для покращення комфорту роботи з інформаційним середовищем, тому що не знають, або не вміють працювати з ними. Саме

зацікавленість новітніми розробками для подолання проблем неефективного та небезпечного використання інформаційного середовища, з якими стикаються майбутні вчителі і є тим мотивом, що спонукає їх до вивчення та застосування у своїй практичній діяльності. Вирішення нагальних проблем, з якими стикаються майбутні вчителі у повсякденному житті надає позитивних емоцій, оскільки показує зв'язок, того, що вивчається з реальним життям та потребами молоді, а головне вчить їх вирішувати ці проблеми, покращувати роботи з інформаційним середовищем, робити його більш комфортним та безпечним. Вміння налаштовувати засоби для роботи з інформаційним середовищем і є тим мотивом з позитивним емоційним забарвленням, які досягаються засобами добору емоційно-мотиваційного змісту процесу формування культури безпечного використання інформаційного середовища. Тому добирати зміст для формування культури безпечного використання інформаційного середовища в майбутніх учителів доцільно саме мотиваційно-емоційним, оскільки це значно збільшить ефективність зазначеного процесу.

Література

- Гун Г. Е. Компьютер: как сохранить здоровье: Рекомендации для детей и взрослых. Санкт-Петербург: Нева; Москва: Олма-Пресс, 2003. 128с.
- Еремін А. Л. Ноогенез и теория интеллекта. Краснодар: СовКуб, 2005. 356 с.
- Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2004. 352 с.
- Ильин Е. П. Эмоции и чувства. СПб: Питер, 2001. 752 с.
- Чебыкин А. Я. Диагностика и коррекция мышления у развивающейся личности. Одесса: ЮНЦ АПН Украины, 2002. 172 с.

Emotional and motivational content of the process of developing future teachers' culture of safe use of information environment

Yanovskiy Anatoliy²

State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky", Odesa, Ukraine

The article presents the phenomenon of forming the culture of future teachers' safe use of information environment through the selection of emotional and motivational content. The emotional and motivational contents enabling the formation of the culture of a safe use of the information environment should be aimed at taking into account the personality of the future teacher, the tendencies and state of the modern information technologies, students' interests and needs. Modern realities point to a gap in educational materials which do not keep step with the rapid development of information and communication technologies, which decreases future teachers' motivation to form the information culture and the culture of safe use of the information environment in particular. The purpose of the article is to substantiate the need to select emotional and motivational content to form the culture of future teachers' safe use of information environment and to highlight the positive impact of the emotional and motivational contents on the process. The objectives of the study were as follows: theoretical analysis of the scientific literature regarding the peculiarities of the content of emotional and motivational directions in the process of forming the culture of the future teachers' safe use of information environment; clarification of priority content-centred topics aimed at developing the culture of the future teachers' safe use of the information environment. In view of the specification of the tasks, in the research there have been used theoretical analysis of the scientific and pedagogical literature which made it possible to find out the modern approaches of researchers to the formation of the culture of the future teachers' safe use of the information environment through the selection of emotional and motivational content. Some methods of empirical research have been used, including questionnaires, in order to clarify future teachers' wishes and interests regarding the filling of the thematic content of the safe use of the information environment.

The results of the study allowed revealing the topics that were of interested for the future teachers in terms of the safe use of the information environment: the efficiency and safety of navigation in the information environment, the impact of the irrational use of the information environment on physical and psychological health and ways to overcome it; information hygiene.

Keywords: culture, safe use of the information environment, emotions, motives.

² Ph. D. in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Applied Mathematics and Informatics at the State institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky"

References

Gun, G.E. (2003) *Komp'yuter: kak sokhranit' zdorov'e: Rekomendatsii dlya detey i vzroslykh* [Computer: how to maintain health: Recommendations for children and adults]. Saint Petersburg: Neva; Moscow: Olma-Press [in Russian].

Eremin. A.L. (2005) *Noogenez i teoriya intellekta* [Noogenesis and Intelligence Theory]. Krasnodar: SovKub [in Russian].

Leont'ev. A.N. (2004) *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'* [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow: Smysl; Izdatel'skiy tsentr «Akademiya» [in Russian].

Il'in. E.P. (2001) *Emotsii i chuvstva* [Emotions and feelings]. Saint Petersburg: Piter [in Russian].

Chebykin. A.Ya. (2002) *Diagnostika i korrektsiya myshleniya u razvivayushcheyasya lichnosti* [Diagnosis and correction of thinking in a developing personality]. Odessa: YuNTs APN Ukrainy [in Russian].

Accepted: November 04, 2019



Художньо-естетичні інновації мистецької освіти в підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва і хореографії

Реброва Олена Євгенівна¹

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, Україна

E-mail: helen.music56@gmail.com

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-7549-6811>

Researcher ID S-6827-2018

У статті обґрунтовано зумовленість якості освіти інноваціям, які виникають у наслідок змін у соціокультурному просторі та реформуванні освітньої галузі, що актуалізує її прогностичний та інноваційний характер.

Мета статті – висвітлення результатів наукового дослідження з проблем художньо-естетичних інновацій мистецької освіти та формування художньо-інноваційної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва і хореографії.

Представлено хід та результати комплексного дослідження, яке проводилося в межах міжкафедральної наукової теми «Методологія та методика фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії в контексті художньо-естетичних інновацій мистецької освіти». Застосовано теоретичні та емпіричні методи, узагальнення аналізу педагогічного досвіду та результатів експериментальних досліджень.

Пропоновано класифікацію художньо-естетичних інновацій в мистецькій освіті. Пояснюється сутність художньо-естетичних інновацій; визначено сутність і структура художньо-інноваційної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва і хореографії. Відповідно до компонентів здатності майбутніх учителів музичного мистецтва і хореографії до художньо-естетичних інновацій розроблено критерії і показники оцінювання.

Комплексний характер наукової теми дозволив залучити до розв'язання поставлених завдань низку дисертаційних досліджень, у межах яких перевірялися окремі позиції системи та сформованість актуальних для художньо-інноваційної компетентності якостей, знань, умінь та досвіду. Узагальнення результатів дослідження дозволило встановити відповідність його організаційно-методичної та змістової складників актуальним кластерам Рамки кваліфікації: знання, уміння, комунікації, автономність та відповідальність.

Отримані результати підтверджуються експериментально та результатами творчих досягнень студентів і аспірантів.

Ключові слова: якість освіти, художньо-естетичні інновації, майбутні учителі музичного мистецтва та хореографії, художньо-інноваційна компетентність.

Вступ. Реформування освітньої галузі вплинуло на проблему підготовки майбутніх учителів, зокрема музичного мистецтва і хореографії. Якщо розглядати реформи освіти, то слід вказати на їх відповідність інноваційним технологіям. Але наявність інновацій не завжди гарантує підвищення якості освіти. Якість освіти, що передбачає постійний моніторинг її оцінювання, також розглядається по-різному. Якість освіти, що відповідає унормованим критеріям оцінювання організації освітнього процесу в ЗВО – це один аспект, його можна номінувати як «об'єктивно-унормований». Водночас, існує оцінювання якості отриманої освіти кожною окремою особистістю. Ця оцінка містить співвідношення очікувань та отриманого результату індивідуального характеру. Наприклад, оцінка наявності знань, компетентностей, навіть здатності приймати рішення, що інколи здійснюється за рахунок технологій тестування, не може враховувати розвиток здібностей, самореалізації, пройденої траєкторії творчого зростання кожною особистістю тощо. Тут тестів недостатньо. І цей ракурс оцінювання якості освіти можна номінувати як «суб'єктивно-потребнісний».

Ще однією ознакою якісної освіти майбутнього вчителя є його налаштованість на відкриття нового, гнучкість до змін та здатність відчувати перспективу, «ауру» інновацій, що мають

¹ доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри музичного мистецтва і хореографії Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

випереджальний характер, у порівнянні з визначеними «об'єктивно-унормованими» оцінками якості освіти.

Подекуди, студент вступає до навчання, обираючи ту чи ту спеціальність, а в процесі навчання в нього виникають переоцінки цінностей, відкриваються можливості самореалізуватися в напрямку спорідненої спеціальності або спеціалізації. Такі явища нерідко спостерігаються в процесі фахової підготовки майбутніх учителів мистецького профілю, зокрема музичного мистецтва і хореографії. Серед фахових уподобань та вибору пріоритетного напрямку творчого розвитку для студентів створюються широке коло можливостей. Вступаючи до навчання і вважаючи себе майбутнім викладачем вокалу, майбутній учитель може в процесі фахового становлення змінити свої попередні уподобання та знайти можливість самореалізуватися в хоровому диригуванні; піаніст може розкрити в собі якості вокаліста; представник спортивно-бальної хореографії може захопитися народно-сценічною хореографією тощо.

Цьому сприяє організаційно-методична система підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва і хореографії, яка розглядається як відкрита, враховує формальну, неформальну та інформальну форми набуття освіти. Їх особистість може отримувати поза межами університету, а також у позааудиторний час у межах позааудиторної діяльності. Така відкритість, нелінійність системи в педагогічних університетах відповідно до підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва і хореографії є дещо інноваційною, вона принципово відрізняється від підготовки музикантів та хореографів в академіях мистецтв.

Для підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва і хореографії розробка такої системи та перевірка її ефективності передбачала теоретичне обґрунтування та експериментальне впровадження інновацій в усі ланки фахового освітнього процесу. Узагальнення результатів такого дослідження потребувало осмислення як окремих досягнень у дисертаційних роботах, теоретичного їх аналізу та інтерпретування, так і широкої інноваційної практики, яка забезпечила формування художньо-інноваційної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва і хореографії.

Мета та завдання. Мета статті полягає у висвітленні результатів наукового дослідження з проблем художньо-естетичних інновацій мистецької освіти та формування художньо-інноваційної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва і хореографії

Відповідно до мети було окреслено такі завдання:

- Представити огляд наукових досліджень з проблем інновацій в освіті.
- Класифікувати актуальні напрями досліджень щодо інновацій у мистецькій освіті.
- Уточнити сутність понять: «художньо-естетичні інновації мистецької освіти», художньо-інноваційна компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва і хореографії.
- Окреслити критерії оцінювання якості освіти майбутніх учителів музичного мистецтва і хореографів контексті художньо-естетичних інновацій та підготовки до їх застосування.
- Висвітлити методичну стратегію інноваційних технологій відповідно до художньо-ментальної підходу, який став домінуючим під час наукових розвідок.

Матеріали та методи дослідження. Дослідження комплексної наукової теми «Методологія та методика фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії в контексті художньо-естетичних інновацій мистецької освіти» (0114U007160) здійснювалося на основі узагальнення наукових розвідок, студіювання дисертаційних робіт аспірантів та викладачів, їх теоретичної рефлексії, що охоплювали інновації в різних видах фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва і хореографії, а саме: диригентсько-хорової, музично-інструментальної, вокальної, музично-теоретичної, хореографічної, художньо-історичної. Дослідження здійснювалося на засадах художньо-ментального підходу, полімодальної методології. Це дозволило вибудовувати крос-навчальні стратегії, що стумилювали інтеграцію когнітивних, емоційних, рефлексійних, інтерпретаційних та інших процесуальних складників художньої творчості.

Змістовою платформою були полікультурні, поліхудожні, транскультурні, етно-національні смислові лінії. Водночас, досліджувалися, розроблялися та експериментально перевірялися принципово нові організаційно-методичні ресурси, які мали інноваційно-стратегічну спрямованість.

Застосовувалися такі методи дослідження. Теоретичні методи: аналіз, узагальнення, класифікація результатів теоретичних розвідок, моделювання – для визначення та уточнення сутності ключових понять та феноменів; теоретичне моделювання для вибору стратегій дослідницького пошуку та опрацювання критеріїв оцінювання ключових компонентів досліджуваного феномену. Емпіричні методи: узагальнення практичного організаційного досвіду, засобів педагогічного діагностування, інноваційні технології та методи крос-культурного навчання, міждисциплінарності, проектні методи – для узагальнення результатів досліджень стосовно

сформованості якісних змін у фаховій підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва і хореографії щодо її відповідності художньо-естетичним інноваціям мистецької освіти.

Результати дослідження. Аналіз вивчення проблеми, яку було покладено в основу комплексної наукової теми, показав, що феномен інновацій у педагогіці виник задовго до активного реформування освітньої галузі. Хоча вважається, що саме реформи стають чинником інноваційної діяльності в освіті. Відповідність змін в освіті змінам у суспільстві є відомим законом педагогіки, який переконливо себе проявляє в широкому часово-просторовому діапазоні. Проблема педагогічних інновацій (проектних, технологічних, акмеологічних та ін.) відображена в працях І. Дичківської (2012), О. Дубасенюк (2012; 2014), А. Козир (2009), Л. Рибалко (2008) та ін. Чітке визначення інноваційності дає О. Дубасенюк: «...інноваційність – здатність до оновлення, відкритість новому» (Дубасенюк, 2014: 12). Учена також вказує на двувимірність інновацій, на що вказує наявність «...ідеї та процесу її практичної реалізації» (Дубасенюк, 2014: 13).

В. Кремень слушно вказує на інноваційність у контексті створення наукових шкіл (В. Кремень, 2012). Дійсно, практика засвідчує, що сьогодні наука концентрується переважно у ЗВО, де створюються лабораторії, стимулюється науково-фахове зростання викладачів. Це торкається і педагогічних університетів, у яких здійснюється підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії. Дослідницькі процеси впливають і на якість підготовки студентів: найкращі методичні відкриття нерідко носять саме інноваційний характер.

Аналіз актуальних досліджень показав, що одним з найцікавіших, з погляду мистецької інноватики, є *художньо-комунікативний* напрям. Йому присвячено дослідження А. Зайцевої (2017), Є. Проворової (2010), О. Олексюк, Л. Бондаренко, В. Черкасов та ін. (2019), Ю. Волкової (2016). У контексті діалогу культур зазначені інновації торкаються питань організації освітнього процесу на засадах полікультури у дослідженнях Ван Яцзюнь (2017), У Іфан (2012) та ін.). Іншим напрямом інновацій є *інтерпретаційно-виконавський*. Учені з різних позицій досліджують та презентують інноваційний ракурс інтерпретації: методика формування інтерпретаційних умінь на засадах герменевтичного підходу (О. Олексюк, М. Ткач, Д. Лісун, 2013), інтерпретаційної культури в умовах нестандартних елективних курсів (М. Демір, 2016), формування здатності до художньої інтерпретації на основі операційних та творчих процесів художнього мислення, зокрема уявлень (Бай Бінь, 2014; Лі Ює, 2018). Новітні технології пролягають в обрії міждисциплінарності, зв'язку мистецтва та життя, залучення технологій художньо-виконавського синтезу, що яскраво здійснюється на основі художнього нарративу (Олексюк, Реброва, 2018) та драмагерменевтики (Олексюк, Реброва, Мікулінська, 2019).

І наступний напрям, на який варто звернути увагу, це *інноваційно-організаційний*. Нові організаційні форми активно застосовуються в мистецько-освітньому процесі, досліджуються та презентуються науковцями. Переважно – це нові форми, які стимулюють самостійність студентів, їх автономність та відповідальність, що представлено в останніх дисертаційних дослідженнях з методики музичного навчання: створення проектів, кейсів та міні-кейсів, майстер-класів, тренінгів (Грінченко, 2019; Лі Цзяці, 2018; Лю Цзя, 2017; Ло Чао, 2018; Новська, 2015).

На основі аналізу наукової літератури, узагальнення педагогічного досвіду, експериментальних досліджень було визначено сутність підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва і хореографії до художньо-естетичних інновацій, що виявляється через їхню художньо-інноваційну компетентність. Це результат цілеспрямованого залучення майбутніх фахівців до процесу опанування мистецької інноватики, що є здатністю до самостійного та педагогічно-доцільного застосування інноваційних технологій у художньо-естетичній проекції для розв'язання складних завдань мистецької освіти на основі інтеграційного підходу та міждисциплінарної стратегії діяльності.

Досліджуваний феномен було структуровано на такі компоненти: *художньо-світоглядний*, до якого входили поліхудожня, полікультурна зорієнтованість, наявність транскультурних інтенцій та художнє мислення, що оперує класичними та сучасними образами-символами, атрибутами мови мистецтва. Компонент оцінювався художньо-когнітивним критерієм; показники висвітлювали ієрархію прояву елементів, з яких складався компонент: ступінь поліхудожньої та полікультурної зорієнтованості, інтенції щодо опанування знань стосовно інших культур, здатність художнього мислення до інтеграції знань. Наступний компонент – інноваційна культура, що включала комплекс умінь організації заходів з мистецьких інновацій, мотивації щодо опанування інноваційних технологій для конкурентоспроможності на ринку праці, комунікабельність та вміння працювати в команді. Компонент оцінювався організаційно-ініціативним критерієм. Його показники: умотивованість на оволодіння уміннями здійснювати художньо-естетичні інновації, активність та ініціативність під час практичної реалізації інноваційних технологій, уміння вести діалог / полілог та застосовувати

художньо-комунікативні властивості мистецтва. Наступний компонент – художньо-інтерпретаційний, який охоплює здатність до застосування інноваційних технологій, альтернативних підходів та методів у різних видах інтерпретації творів: виконавській, педагогічній, вербальній. Оцінювався інтерпретаційно-методичним критерієм, показниками якого були: якість уявлень щодо художньої інтерпретації твору та їх адекватність, міра та доцільність застосування інноваційних технологій під час пояснень художнього образу в процесі педагогічної практики, гнучкість та мобільність щодо опанування новітніх технологій та їх екстраполяції в художньо-інтерпретаційний освітній процес. Останній компонент – досвід творчої діяльності. Він охоплював досвід, що входить до фахових компетентностей широкого діапазону: виконавських, педагогічних, методичних, дослідницьких тощо. Оцінювався творчо-особистісним критерієм. Його показниками були: міра здатності до самостійної творчості у виконавській діяльності, ступінь прояву художньо-дослідницької активності та результативності, якість та адекватність розробок інноваційно-методичного характеру під час педагогічної практики.

Дослідницькі процедури здійснювалися як викладачами кафедр, що захистили у межах наукової теми кандидатські дисертації (Волкова, 2016; Новська, 2015; Грінченко, 2019; Степанова, 2019; Толстова 2016), так і аспірантів. Практично всі теми аспірантів пов'язані з науковою програмою, її планами і становлять частину наукової теми: «Методологія та методика фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії в контексті художньо-естетичних інновацій мистецької освіти» (0114U007160). Експериментальним майданчиком була лабораторія «Інновації мистецької освіти».

Узагальнюючи результати аналізу актуальних наукових досліджень у галузі інновацій мистецької освіти, було встановлено кілька дослідницьких напрямів, щодо формування якостей, відповідних до художньо-інноваційної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва і хореографії. Результати пройшли апробацію та експериментальне підтвердження. Для їх класифікування було взято за основу відомі компоненти, висвітлені у документі «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» (2011 р.): знання, уміння, комунікації, автономність / відповідальність. Усі вони важливі та створюють певну модель якісної освіти майбутнього вчителя музичного мистецтва та хореографії. Водночас, стають орієнтирами для формування художньо-інноваційної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва і хореографії та запровадження у їх фахову підготовку художньо-естетичних інновацій. Розглянемо цей аспект докладно через моделювання кластерів.

Перший кластер – знання. Відповідно до інноваційних аспектів підготовки майбутніх учителів мистецького профілю в межах цього кластеру було визначено напрям *художньо-пізнавальних інновацій*. Відповідно до цього кластеру запроваджувалися нові дисципліни, мета яких – забезпечити уявлення студентів щодо феномену інновацій у мистецько-освітній галузі. На першому освітньому рівні (бакалаври) було розроблено блок дисциплін навчального плану: «Вступ до спеціальності та інноваційні підходи», «Інноваційні підходи до змісту мистецької освіти». На практичному рівні отриманні знання втілювались у такі дисципліни, як: «Аранжування та імпровізація», «Концертмейстерський клас». Для хореографів важливим та інноваційним було введення дисциплін, що кореспондували з поліфункціональністю хореографії у соціокультурному просторі: здоров'язбережувальна, художньо-естетична, поліхудожня та міждисциплінарна (введення хореографії в складно-комбіновані види спорту, в інтегровані проекти тощо), субкультурна тощо. У цьому аспекті поширенню фахових знань сприяли такі нові дисципліни, як: «Основи хореотерапії», «Основи мистецько-дослідницької діяльності», «Етико-естетичні основи художньої культури», «Хореографічно-постановочна діяльність у спорті», «Хореографія в молодіжній субкультурі». Для другого освітнього рівня (магістр) введено також дисципліни, що розширюють знання студентів у галузі мистецької інноватики, які включено до блоку «Інформаційна мистецько-технологічна підготовка». Цей блок містить такі дисципліни: «Застосування інформаційно-комп'ютерних технологій в освітньому процесі», «Практикум з інноваційних художньо-педагогічних технологій», «Основи хореографічної творчості та режисури». Зазначені дисципліни мають виключно міждисциплінарний характер, що розширяє знання студентів та готує їх до практичного здійснення міждисциплінарних досліджень.

Змістове, художньо-світоглядне розширення знань студентів здійснювалося за такими векторами: архетиповий, перетворювальний, художньо-науковий. Архетиповий охоплював знання, що показують особливості художньої свідомості в еволюції її розвитку у часово-просторовому діапазоні. Це артефакти різних культур і народів, їх інтерпретація, полікультурний, транскультурний, художньо-голографічний потенціал застосування в освітньому процесі. Перетворювальний – спрямований на засвоєння знань щодо сучасних методик, технологій, що стимулюють творчу

самореалізацію, самовираження. Науково-художній – сполучає знання щодо методів дослідження мистецьких явищ (художнього методу, стилю, форми тощо), їх педагогічного потенціалу в сучасних освітніх процесах та дослідницькі наукові методами, що застосовуються у педагогічних дослідженнях.

До інноваційних аспектів мистецької освіти відноситься феномен віртуальної естетики. Комп'ютерні технології послуговуються цим ресурсом, але не акцентують уваги на якості та відповідності законом естетики віртуального звуко-образного продукту. З одного боку, художньо-естетична підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії потребує опанування академічного мистецтва. Це є основою, класикою, без якої інновації неможливі. Відчувати якісні відхилення від стандарту, оцінити нове, можна лише опанувавши традиційне, те що перевірено протягом тривалого розвитку мистецтва, культури та мистецької освіти. Водночас, як обґрунтовує Цзяо Ін у своєму дослідженні, «..віртуальна реальність сьогодні дає новий імпульс сприйняттю і класичного мистецтва, використовуючи його в комп'ютерних іграх, арт-проектах, але вже в новому цифровому форматі» (Цзіо Ін, 2016: 20).

Отже, широким спектром знань щодо сучасних мистецьких інновацій забезпечує інтегрально-світоглядний світоглядний аспект художньо-інноваційної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва і хореографії.

Другий кластер – уміння. Відповідно до художньо-естетичних інновацій, уміння опрацьовуються на практикумах, які розроблено таким чином, що спонукають студентів активно та винахідливо презентувати свої досягнення, творчі міні-проекти, або створювати складні тематичні проекти, художні постанови, які стають продуктом колективної творчості та навчають студентів працювати у команді, у творчому колективі. Приклади міні проектів: «Презентації художньо-педагогічних скриньок», у межах якого студенти створюють моно-презентації за роялем. Вони виконують твори, об'єднанні художньою ідеєю та опрацьовують метод художнього нарративу (Олексюк, Реброва, 2018).

Опрацювати необхідні та сучасні інноваційні вміння дозволяли різноманітні практикуми: «Основи звукорежисури», «Практикум з інноваційних художньо-педагогічних технологій», «Практикум роботи з вокально-хоровими ансамблями», «Ритміка», «Практикум виконавсько-педагогічної інтерпретації інструментальних, вокальних та хорових творів», «Герменевтичний практикум з мистецтва», «Практикум з постановки малих форм» та ін.

У межах лабораторії «Інновації мистецької освіти» здійснювалися дослідження аспірантів, що навчалися за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання, а з 2016 року – за спеціальністю 014 Середня освіта, за спеціалізаціями «Музичне мистецтво», «Хореографія». До експериментальних досліджень залучалися студенти. Вони опановували інноваційні навички та вміння завдяки розробленим авторським методикам. Так, наприклад, у дисертації Лі Цзяці (Лі Цзяці, 2018) було опрацьовано та експериментально перевірено методику формування художньо-проективних умінь майбутніх учителів музики, що формуються на основі організаційно-інноваційного, консолідаційного та кооперативно-діяльнісного підходів.

Дослідник Ло Чао (Ло Чао, 2018) розробив авторську методику на основі технології персоніфікації. Ця технологія виявилася ефективною для формування художньо-виконавської компетентності студентів-вокалістів, зокрема такі її методи, як: художньо-педагогічна фасилітація, абстрактно-когнітивний аналіз, аксіологічно-диспозиційний аналіз, вокально-виконавська самодіагностика, актуалізація персоніфікованої драматургії, художньо-рекурсивна автореферентність тощо.

Виконання музичних, хореографічних творів потребує якісного творчо-психологічного забезпечення. Це пояснює актуальність таких якостей, як саморефлексія, самоконтроль, прагнення до самовираження. Відповідні якості також потребують сформованості певних умінь. Дослідження Грінченко (2019), Мінь Шаовой (2017), Хуань Яцянь (2018) дозволили опрацювати інноваційні методики та навчити студентів володіти відповідними вміннями. Тут ефективними стали методи-тренінги: виконавської психоакомодації; перцептивно-руховий; метод виконавської антиципації; кінестетичного праксису, вербальний психотренінг (Грінченко, 2019: 13), селфі-спостереження, рефлексійного гейм-тренінгу (Мінь Шаовой, 2017: 17); методи художньо-емоційного моделювання самовираження (концепційні матриці, самопрезентації, самопроєктування, художньо-творчого портрету, художньо-виконавської інтриги тощо. Хуань Яцянь, 2018: 13).

Уміння та навички інтерпретації художніх творів важливі не лише на рівні виконавства, а й на рівні педагогічного пояснення на сприйняття творів мистецтва. Вони входять до складу художньо-герменевтичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії. Це аспект досліджений у дисертації Л. Степанової (Степанова, 2019). У межах комплексної наукової теми

дослідження проводилося зі студентами на 2-4 курсах та серед магістрантів під час вивчення дисциплін «Світова художня культура», «Основи дослідження і викладання художньої культури». В основі авторської методики, що забезпечила якісні результати, було покладено низку педагогічних умов, а саме: *створення освітньо-комунікативного середовища засобами інтерактивних технологій та організаційних форм*; спонування до художньо-дослідницьких дій на основі встановлення релевантності художньої виразності та смислоутворення та ін. (Степанова, 2019: 4). Дослідниця експериментально довела ефективність інноваційних методичних прийомів: *символічно-знакова репрезентація* – «переказ» художнього тексту мовою іншого виду мистецтва, здійснений на основі вербальних асоціацій, почутому у текстах різних видів мистецтва; *«метафоричний» батл* – створення аналогій на ґрунті концептуальної інтеграції метафор, мислених образів, метонимій (за Ж. Факоньє, М. Тернером); а також *проектних технологій* – розробка проекту авторського уроку за темою художньої культури, розробка start-up проектів. (Степанова, 2019: 11).

Перебіг результатів експериментальних та контрольних груп у зазначених дослідженнях засвідчив ефективність запроваджуваних дослідниками методик.

Третій кластер – комунікації. Цей аспект художньо-інноваційної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії був особливо важливий, оскільки XXI століття не дарма вважається добою комунікацій.

Під час дослідження було здійснено низку процедур. По-перше, було посилено саме методичне забезпечення освітнього процесу ІКТ, а саме: програмним комплексом Band-in-a-Box (включає Real Band і Audio Chord Wizard) з метою обробки та перекладання студентами музичного матеріалу; адаптованими комп'ютерними програмами з нотної графіки «Sibelius», «Final-8» задля відтворення нотного тексту, добору акомпанементу; комп'ютерними програма AVI MPG Splitter, яка застосовується під час ознайомлення з оперною спадщиною у відеоформаті («Історія музики», «Світова художня культура» та ін.); програмою Cakewalk Sonar (міді та аудіоредактор), які застосовуються для знайомства з модулями обробки та перетворення звуку на дисциплінах «Музична інформатика», «Основи звукорежисури»); комплектом візуально-текстових завдань (оцінювальних і навчаючих) через алгоритмізований контроль знань (за допомогою комп'ютера), розробленого на основі модифікованої програми HYPERTEST (version 1.0bugfix2 (11.03.2001).

По-друге, у межах наукової теми було здійснено низку дисертаційних досліджень з проблем художньо-комунікативного потенціалу мистецтва та його застосування в освітньому процесі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва і хореографії. Так, наприклад, у дослідженні Ю. Волкової уточнюється сутність та структура художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії (Волкова, 2016). Дослідниця інтерпретує зазначений феномен як «...володіння способами виконання складних інтегрованих мистецько-фахових дій, які забезпечують продуктивну полісуб'єктну інтерактивну художню взаємодію її учасників з творами мистецтва в процесі трансляції та обміну художньою інформацією, думками, емоціями, почуттями на засадах зовнішнього й внутрішнього діалогу, у процесі сприйняття, осмислення, вербальної і виконавської інтерпретації мистецьких творів з метою творчого самовираження» (Волкова, 2016: 15). У дисертаційному дослідженні Ван Яцзюня (Ван Яцзюнь, 2018) розкривається вже сутність та структура комунікативної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі диригентсько-хорового навчання. За тлумаченням автор, це – інтегроване складнофункціональне утворення, що є гармонійним поєднанням комунікативних якостей та компетентностей, спрямованих на реалізацію комунікативної функції хорового мистецтва та диригентського виконавства в освітньому процесі на основі діалогу культур, цінностей та свідомості учасників хорового колективу. (Ван Яцзюнь, 2018: 15). А в дисертації Мен Сіана (Мен Сіан, 2019) йдеться вже про художньо-комунікативний досвід майбутніх викладачів вокалу, що складається з інтенціонального, ментального, перцептивного та інтерактивного компонентів. За визначенням дослідника, художньо-комунікативний досвід – «...особистісне утворення пролангованого характеру, що зумовлює його процесуальність і результативність в освоєнні художніх знань, опануванні емоційними реакціями та ставленням, що пов'язані зі сприйняттям мистецтва, кристалізації на їх основі ціннісних орієнтацій, умінь і практики їх застосування в різноманітних формах художньо-комунікативного процесу» (Мен Сіан, 2019: 15).

Художньо-комунікативний досвід безумовно є вищою сходинкою у розвитку художньо-комунікативної сфери особистості майбутніх учителів музичного мистецтва. Водночас, є абсолютно специфічні художньо-виконавські вміння вчителя-інтерпретатора, які пов'язані з виконавством найскладнішого у комунікативному аспекті жанру – жанру поліфонічної музики. У дослідженні Хань Ле (Хань Ле, 2019) розглянуто саме цей вид умінь. Поліфонізм мислення, уміння здійснювати

невербальний виконавський діалог / полілог, виконуючи твір на фортепіано, розвивається у на основі спеціальних методик. Пропоновані дослідницею методики можна вважати інноваційними, оскільки вона відходить від традиційного музичного стилю (бароко) для розвитку вмінь виконувати поліфонію на проєкцію різних стилів, зокрема сучасних та українських композиторів.

Педагогічні умови та методи, які було впроваджено у згаданих дослідженнях, активізували саме комунікативну сферу майбутніх учителів музичного мистецтва і хореографії, налаштували їх на музично-естетичні інновації освітнього художньо-комунікативного процесу.

Останній, четвертий кластер – автономність, відповідальність. Його сутність визначалася через здатність майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії до самостійної викладацької, педагогічної, виробничої, дослідницької, художньо-творчої, проєктивної діяльності.

Цілком самостійно та відповідально студенти діють в умовах соціокультурного простору. Більша кількість студентів уже працюють. Їхні досягнення в умовах неформальної освіти враховуються і під час виконання різних видів практик. Створення лабораторних проєктів, круглих столів, інтерактивних заходів, у межах яких викладачі виступають у ролі тренера, фасилітатора, або співорганізатора на паритетних началах виводить дуже ефективно студентів на саме на рівень автономності та відповідальності. Автономність розуміється як здатність діяти самостійно на принципах творчої самореалізації, водночас нести повну відповідальність за результати своєї самостійної дії.

Низка досліджень, яка спонукала до ефективності якостей зазначеного кластера, торкалася безпосередньо проблем процесу підготовки та підготовленості майбутнього вчителя до конкретних педагогічних дій в освітньому процесі зі школярами як його результату.

Ефективними, як показали дослідження, є саме проєктивні технології, технології партисипації, песроніфікації та інтегральні технології, що ґрунтуються на зв'язку художньої творчості та життєвих реаліях (Лю Цзя, 2017; Ло Чао, 2018; Лі Цзяці, 2018 та ін.).

Уміння працювати в команді творчого колективу визначались у колективних хореографічних постановках, зокрема в тих, що здійснювалися в межах державної атестації. Творчими проєктами у студентів-хореографів були постановки «Лісова пісня», «Маскарад», «Картинки з виставки» (хореографічний спектакль на музику М. Мусоргського «Картинки з виставки»), «Цифра 7» та інші.

Інтегровані авторські уроки майбутніх учителів музичного мистецтва, магістрів музичного мистецтва з дослідження художніх явищ засвідчило їх здатність самостійно поєднувати знання різних фахових та гуманітарних дисциплін у постановці творчих завдань та їх вирішенні в роботі зі школярами.

Найвищий прояв творчості та самостійності – наукові дослідження та розвідки. З огляду на специфіку підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва і хореографії, їхня науково-дослідна робота набувала складного, міждисциплінарного характеру. Це і дослідження педагогічних явищ, тенденцій, закономірностей, і методичних засад підвищення певних якостей та стану підготовки школярів, студентів. Але це і дослідження самого мистецтва, зокрема його художньо-педагогічного потенціалу. Мистецтво завжди відбивало реалії життя та домінуючого типу світовідчуття у суспільстві. Багато мистецьких інновацій потребують критики, на що й націлені мистецько-педагогічні студіювання, розвідки, зокрема й студентського корпусу.

Обговорення результатів. Відповідно до узагальнення наукової думки було визначено необхідність, художньо-ментального, системного підходів до запровадження художньо-естетичних інновацій мистецької освіти в підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва і хореографії. Головною, центральною ланкою цієї системи є фахова підготовка, яка здійснюється на основі принципу інтеграції виконавської майстерності, композиційно-творчої діяльності та самореалізації через опанування інноваційними методиками. Основним технологічним засобом цієї системи є вивчення фахових, зокрема виконавських дисциплін крізь призму методики їх викладання, застосування того або того виконуваного репертуару в освітньому процесі зі школярами.

Методологічним ґрунтом вибудованої системи є принцип інтеграції, врахування специфіки художньо-ментальних процесів. Методичним ґрунтом організаційно-методичної системи стають інноваційні технології (крос-фахового навчання, проєктні, акмеологічні, поліхудожні), які сприяють: поєднанню традиційних мистецьких методик, що є обов'язковими для фахових компетентностей, з новими умовами освітнього процесу; умотивованості майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії на досягнення вищого рівня фахового становлення, «акме» досягнення; конкурентоспроможності майбутніх фахівців на ринку праці, зокрема мистецьких освітніх послуг. Поєднання зазначеного в єдину систему дозволило визначити сутність художньо-естетичних інновацій мистецької освіти щодо їх відповідності до інноваційних технологій. Такі технології характеризуються цілеспрямованим, спеціально організованим художньо-освітнім процесом, у

центрі якого є творча взаємодія студентів та викладачів з метою створення принципово нового художньо-естетичного продукту (проекту, заходу, кейсу тощо), якій має педагогічну ефективність та відповідність соціокультурним інноваціям у суспільстві.

Експериментальна частина дослідження включала широкий спектр діагностичних процедур, що були здійсненні в межах дисертаційних досліджень, а також цілеспрямованого охоплення певної сукупності методичного забезпечення (фрагментарного або цілісного), ефективність яких також перевірялася експериментально та підтверджувалася перебігом отриманих результатів. Розподіл досліджуваних на контрольні та експериментальні групи здійснювалося відповідно до перевірки кожної запроваджуваної методики у дисертаційних дослідженнях. Таким чином перевірялася ефективність конкретних педагогічних умов та методів. Водночас, цілісний ракурс дослідження враховував той факт, що нові дисципліни запроваджувалися для усіх студентів відповідного курсу. Результати порівнювалися лише з курсом попереднім, для якого дисципліна не запроваджувалася.

Підведення результатів теоретичних та дослідно-експериментальних досліджень дало змогу констатувати, що розроблена нелінійна, ризомна модель фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва і хореографії на засадах художньо-естетичної інноватики забезпечила якість освіти майбутніх учителів музичного мистецтва і хореографії у цілому, та сприяло формуванню в них художньо-інноваційної компетентності. Це підтверджується численними перемогами студентів на міжнародних конкурсах (Італія, Словаччина, Угорщина, Чехія, Румунія, Молдова та ін), наукових олімпіадах, II етапу Всеукраїнської студентської олімпіади з Хореографії, авторськими постановками, концертними виступами та оцінками незалежних суддів.

Висновки. Наукова рефлексія сутності художньо-естетичних інновацій мистецької освіти та їх запровадження у підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва і хореографії, показала, що вони зумовлені соціокультурними змінами в суспільстві та стратегією реформ в освіті. Музично-естетичні інновації виникають завдяки технологічним досягненням та відповідають культурологічному вектору потреб та уподобань різних прошарків населення; водночас, спираються на стали художньо-естетичні та національно-етнічні цінності, що складають певне художньо-ментальне середовище. Таким чином, сполучання традиційного та інноваційного є закономірним чинником розвитку мистецької освіти. В мистецько-освітньому науковому середовищі спостерігаються три напрями досліджень зазначеної проблематики: художньо-комунікативний, інтерпретаційно-виконавський та інноваційно-організаційний. Відповідно до підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва і хореографії актуальним стає формування художньо-інноваційної компетентності, що на основі узагальнень наукових розвідок та мистецько-освітньої практики може бути інтерпретовано як здатність самостійно, винахідливо та педагогічно доцільно розробляти та запроваджувати в освітній та виробничий процес методи, технології, організаційні форми, які розроблені на основі художньо-естетичних інновацій та сприяють розв'язанню складних завдань мистецької освіти інтеграційного та міждисциплінарного характеру. Саме інтеграційність та міждисциплінарність стають сьогодні методологічним та організаційним ґрунтом педагогічних інновацій.

Зазначена якість може бути розглянута як складноструктуроване утворення, що складається з художньо-світоглядного компонента, компонента інноваційної культури, художньо-інтерпретаційного компонента та компонента досвіду творчої діяльності. Зазначені компоненти та усі елементи, що їх складають, формуються та набувають професійного зростання в умовах нелінійної, ризомної організаційно-методичної системи, яка базується на рівноцінному детермінованому функціонуванні чотирьох кластерів: знання, уміння, комунікативність та автономність / відповідальність.

Обґрунтування та пояснення кожного кластеру підкріплено дисертаційними дослідженнями, що відповідали науковій темі: «Методологія та методика фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва та хореографії в контексті художньо-естетичних інновацій мистецької освіти» (0114U007160). Отримані в процесі досліджень результати, аналіз їх перебігу засвідчив якість конкретних розроблених методик інноваційного характеру та усієї системи в цілому.

Література

Бай Біль. Формування звуко-тембральних уявлень майбутніх учителів музики в процесі фортепіанного навчання: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова Київ, 2014. 241 с.

Ван Яцзюнь. Просторове середовище як чинник формування комунікативної культури майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі диригентсько-хорового навчання. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання: Збірник наук. праць*, 2017. Вип. 2(10), С. 116-125.

Волкова Ю. І. Формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів музики і хореографії: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. Київ, 2016. 20 с.

Грінченко А. М. Методика формування музично-виконавського самоконтролю майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка. Суми, 2019.

Демір М. І. Формування інтерпретаційної культури в майбутніх учителів музики в процесі професійної підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. Одеса, 2016.

Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: підручник. 2-ге вид., допов. Київ: Академвидав, 2012. 349 с.

Дубасенюк О. А., Сидорчук Н. Г. Дослідження проблем педагогічної акмеології у діяльності Житомирської науково-педагогічної школи. *Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: Проблеми, досвід, перспективи: Збірник наукових праць*, 2012. С. 404-413. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/12857/1/31.pdf>.

Дубасенюк О. А. Інновації в сучасній освіті. *Інновації в освіті: інтеграція науки і практики: збірник науково-методичних праць*. Житомир, 2014. С. 12-28. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/13704/1/Дубасенюк%20О.pdf>

Зайцева А. Методична система формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2017. 528 с

Козир А. Теорія і практика формування професійної майстерності вчителів музики в системі багаторівневої освіти: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2009. 43 с.

Кремень В. Г. Філософсько-освітня діяльність: інноваційні аспекти. *Становлення і розвиток науковопедагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи: зб. наук. праць*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. С. 10–26.

Лі Цзяці. Методика формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики в процесі вивчення фахових дисциплін»: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2018

Лі Ює. Методика формування художньо-смыслових уявлень майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на фортепіано: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка. Суми, 2018.

Ло Чао. Методика вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва засобами технології персоналізації: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. Суми, 2018.

Лю Цзя. Методика підготовки майбутнього викладача вокалу до інноваційно-фахової діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2017.

Мен Сіан. Методика формування художньо-комунікативного досвіду майбутніх викладачів вокалу в педагогічних університетах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. Суми, 2019.

Мін Шаовей. Формування рефлексивних умінь майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2017.

Новська О. Р. Методика самопроекування фахового розвитку студентів магістратури у процесі музичного навчання в педагогічних університетах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2015.

Олексюк О. М., Ткач М. М., Лісун Д. В. Герменевтичний підхід у вищій мистецькій освіті. Київ: Київський ун-т ім. Б. Грінченка. 2013, 150 с.

Про затвердження Національної рамки кваліфікацій: Постанова Кабінету міністрів України від 23 листопада 2011 р. N 1341. URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/KP111341.html

Проворова Є. М. Комунікативна компетентність вчителя музики: теорія і технологія: Монографія. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. 180 с.

Реброва О. Є. Крос-навчальна інтеграція когнітивних процесів у виконавському досвіді майбутніх учителів хореографічних та музичних дисциплін. *Науковий часопис Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова*. Сер. 14: Вип. 22(27), 2017, С. 12–19.

Рибалко Л. С., Ястребов С. І. Акмеологічні технології як засіб професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя. *Акмеологія – наука XXI століття: розвиток професіоналізму: Матеріали другої Міжнародної науково-практичної конференції. Київ, 2008. С. 148-151.*

Степанова Л. В. Методика формування художньо-герменевтичної компетентності магістрів музичного мистецтва та хореографії: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. Суми, 2019.

Толстова Н. М. Формування готовності майбутніх учителів музики до фахового самовдосконалення на заняттях з постановки голосу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. Суми, 2019.

У Іфан. Методика підготовки майбутніх учителів музики до роботи в умовах полікультурного середовища: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2012.

Хуань Яцянь. Методика розвитку творчого самовираження майбутніх учителів музики в процесі виконавсько-інструментальної підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2018.

Цзяо Ін. Методика естетичного розвитку майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання гри на фортепіано: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2016.

Oleksiuk, O., Bondarenko, L., Cherkasov, V., Kosinska, N. & Maievska, A. Innovative Model of Communicative Practices. *Journal of History Culture and Art Research*, 8(2), 2019, 244-252. doi: <http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v8i2.2109>.

Oleksiuk O., Rebrova, O. Conceptual Ideas of Narrative Pedagogy in Professional Formation of a Music Art Teacher. *Journal of History Culture and Art Research* 7,1. 2018. URL: <http://kutaksam.karabuk.edu.tr/index.php/ilk/issue/view/33>.

Oleksiuk O., Rebrova, O., Mikulinska O. Dramatic Hermeneutics As a Perspective Technology In the Artistic Education. *Journal of History Culture and Art Research*, 3. 2019. URL: <http://kutaksam.karabuk.edu.tr/index.php/ilk/index>.

Artistic and aesthetic innovations of art education used while training future teachers of Music and Choreography

Rebrova Olena²

State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky", Odesa, Ukraine

The article substantiates the conditionality of the quality of education regarding innovations that are caused by changes in the sociocultural space and the reform of education, which actualizes its prognostic and innovative character.

The purpose of the article is to highlight the results of scientific research on the problems of artistic and aesthetic innovations in the art education and the development of the artistic and innovative competence of future teachers of Musical Arts and Choreography.

The author has presented course and results of a comprehensive study which was carried out in the framework of the inter-department scientific theme "Methodology and methods of professional training aimed at future teachers of Musical Arts and Choreography in the context of artistic and aesthetic innovations in art education". Theoretical and empirical methods, a generalization of the analysis of pedagogical experience and the results of experimental studies were applied.

A classification of artistic and aesthetic innovations in art education has been proposed. The essence of artistic and aesthetic innovations has been explained; the essence and structure of the artistic and innovative competence of future teachers of Musical Arts and Choreography have been determined. The criteria and indicators for assessing this professional quality have been developed.

² *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Chairperson of the Faculty of Musical Arts and Choreography at the State institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky"*

The complex nature of the scientific topic made it possible to attract a number of dissertation studies to the solution of the set tasks in the framework of which certain positions of the system as well as qualities, knowledge, skills and experience relevant to the artistic and innovative competence were checked. Summarizing the results of the study made it possible to establish the conformity of its organizational, methodological and content-centred components with the relevant qualification clusters: knowledge, skills, communications, autonomy and responsibility.

The obtained results are confirmed by experimental verification and an increase in the quantity and quality of the undergraduate and postgraduate students' creative achievements in competitions, contests and art festivals.

Keywords: *quality of education, artistic and aesthetic innovations, future teachers of Musical Arts and Choreography, the artistic and innovative competence.*

References

- Bai, Bin. (2014). Formuvannya zvuko-tembral'nykh uyavlen' maybutnikh uchyteliv muzyky v protsesi fortepiannoho navchannya [Formation of sound-timbral representations of future music teachers in the process of piano teaching] *Candidate's thesis*. Kyiv: Natsional'nyy pedahohichnyy universytet imeni M.P.Drahomanova [in Ukrainian].
- Demir, M.I. (2016). Formuvannya interpretatsiynoi kul'tury v maybutnikh uchyteliv muzyky v protsesi profesiynoyi pidhotovky [Formation of Interpretive Culture in Future Music Teachers in the Process of Vocational Training]. *Candidate's thesis*. Odesa [in Ukrainian].
- Dubasenyuk, O.A. (2014). Innovatsiyi v suchasniy osviti [Innovation in modern education]. *Innovatsiyi v osviti: intehratsiya nauky i praktyky – Innovations in education: integration of science and practice*. Zhytomyr, 12-28. Retrieved from: <http://eprints.zu.edu.ua/13704/1/Dubasenyuk%20O.pdf> [in Ukrainian].
- Dubasenyuk, O.A. & Sydoruk, N.H. (2012). Doslidzhennya problem pedahohichnoyi akmeolohiyi u diyal'nosti Zhytomyr'skoyi naukovo-pedahohichnoyi shkoly [Research of problems of pedagogical acmeology in activity of Zhytomyr scientific-pedagogical school]. *Stanovlennya i rozvytok naukovo-pedahohichnykh shkyl: Problemy, dosvid, perspektyvy – Formation and development of scientific-pedagogical schools: Problems, experience, perspectives*. pp. 404-413. Retrieved from: <http://eprints.zu.edu.ua/12857/1/31.pdf>. [in Ukrainian].
- Dychkiv'ska, I.M. (2012.). *Innovatsiyini pedahohichni tekhnolohiyi [Innovative pedagogical technologies]*. Kyiv [in Ukrainian].
- Hrinchenko, A.M. (2019). Metodyka formuvannya muzychno-vykonavs'koho samokontrolyu maybutnikh uchyteliv muzyky v protsesi navchannya hry na fortepiano [Methods of formation of music-performing self-control of future music teachers in the process of learning to play the piano]. *Candidate's thesis*. Sumy: Sums'kyi derzhavnyy pedahohichnyy universytet imeni A.S.Makarenka [in Ukrainian].
- Huang, Yatzyan. (2018). Metodyka rozvytku tvorchoho samovyrazhennya maybutnikh uchyteliv muzyky v protsesi vykonavs'ko-instrumental'noyi pidhotovky [Methods of development of creative expression of future music teachers in the process of instrumental preparation]. *Candidate's thesis*. Kyiv: Natsional'nyy pedahohichnyy universytet imeni M.P.Drahomanova [in Ukrainian].
- Jiao, Ying. (2016). Metodyka estetychnoho rozvytku maybutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva v prtsesi navchannya hry na fortepiano [Methods of aesthetic development of future teachers of music art in the process of learning to play the piano]. *Candidate's thesis*. Kyiv: Natsional'nyy pedahohichnyy universytet imeni M.P.Drahomanova [in Ukrainian].
- Kozyr, A. (2009). Teoriya i praktyka formuvannya profesiynoyi maysternosti vchyteliv muzyky v systemi bahatorivnevoyi osvity [Theory and practice of forming the professional skills of music teachers in the system of multilevel education]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv: Natsional'nyy pedahohichnyy universytet imeni M.P.Drahomanova [in Ukrainian].
- Kremen', V.H. (2012). Filozof's'ko-osvitnya diyal'nist': innovatsiyini aspekty [Philosophical and educational activity: innovative aspects]. *Stanovlennya i rozvytok naukovopedahohichnykh shkyl: problemy, dosvid, perspektyvy – Formation and development of scientific-pedagogical schools: problems, experience, prospects*. Zhytomyr, pp. 10-26 [in Ukrainian].
- Li, Jia Qi. (2018). Metodyka formuvannya khudozhn'o-proektnykh umin' maybutnikh uchyteliv muzyky v protsesi vyvchennya fakhovykh dystsyplin» [Methods of formation of artistic and design skills of future music teachers in the process of studying professional disciplines]. *Candidate's thesis*. Kyiv: Natsional'nyy pedahohichnyy universytet imeni M.P.Drahomanova [in Ukrainian].

Li, Yu. (2018). *Metodyka formuvannya khudozhn'o-smyslovykh uyavlen' maybutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva v protsesi navchannya hry na fortepiano* [Methods of formation of artistic and semantic representations of future teachers of musical art in the process of learning the piano]. *Candidate's thesis*. Sumy: Sums'kyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni A.S.Makarenka [in Ukrainian].

Liu, Jia. (2017). *Metodyka pidhotovky maybutn'oho vykladacha vokalu do innovatsiyno-fakhovoyi diyal'nosti* [Methods of preparation of future teacher of vocal for innovative-professional activity]. *Candidate's thesis*. Kyiv: Natsional'nyi pedahohichnyi universytet imeni M.P.Drahomanova [in Ukrainian].

Luo, Chao. (2018). *Metodyka vokal'noyi pidhotovky maybutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva zasobamy tekhnolohiyi personifikatsiyi* [Methods of vocal training of future teachers of music art by means of personification technology]. *Candidate's thesis*. Sumy: Sums'kyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni A.S.Makarenka [in Ukrainian].

Men, Xiang. (2019). *Metodyka formuvannya khudozhn'o-komunikatyvnoho dosvidu maybutnikh vykladachiv vokalu v pedahohichnykh universytetakh* [Methods of formation of artistic and communicative experience of future vocal teachers in pedagogical universities]. *Candidate's thesis*. Sumy: Sums'kyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni A.S.Makarenka [in Ukrainian].

Min Shaway. (2017). *Formuvannya refleksyivnykh umin' maybutnikh uchyteliv muzyky v protsesi fortepiannoyi pidhotovky* [Formation of Reflexive Skills of Future Music Teachers in the Process of Piano Preparation]. *Candidate's thesis*. Kyiv: Natsional'nyi pedahohichnyi universytet imeni M.P. Drahomanova [in Ukrainian].

Novs'ka, O.R. (2015). *Metodyka samoproektuvannya fakhovoho rozvytku studentiv mahistratury u protsesi muzychnoho navchannya v pedahohichnykh universytetakh* [Methods of self-design of professional development of master's students in the process of music education in pedagogical universities]. *Candidate's thesis*. Kyiv: Natsional'nyi pedahohichnyi universytet imeni M.P.Drahomanova [in Ukrainian].

Oleksiuk, O., Bondarenko, L., Cherkasov, V., Kosinska, N. & Maievska, A. (2019). Innovative Model of Communicative Practices. *Journal of History Culture and Art Research*, 8(2), 2019, 244-252. doi: <http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v8i2.2109>.

Oleksiuk O., Rebrova, O., Mikulinska, O. (2019). Dramatic Hermeneutics As a Perspective Technology In the Artistic Education. *Journal of History Culture and Art Research*, 3. Retrieved from: <http://kutaksam.karabuk.edu.tr/index.php/ilk/index>.

Oleksyuk, O.M., Tkach, M.M. & Lisun, D.V. (2013). *Hermenevtychnyy pidkhdid u vyshchii mystets'kii osviti* [A hermeneutical approach in higher art education]. Kyiv: Kyiv's'kyi un-t im. B.Hrinchenka [in Ukrainian].

Pro zatverdzhennya Natsional'noyi ramky kvalifikatsiy: Postanova Kabinetu ministriv Ukrayiny vid vid 23 lystopada 2011 r. N 1341. [On approval of the National Qualifications Framework: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of November 13, 2011 N 1341]. Retrieved from: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/KP111341.html [in Ukrainian].

Provorova, YE.M. (2010). *Komunikatyvna kompetentnist' vchytelya muzyky : teoriya i tekhnolohiya* [Communicative competence of music teacher: theory and technology]. Kyiv: Vyd-vo NPU im. M.P.Drahomanova [in Ukrainian].

Rebrova, O.YE. (2017). *Kros-navchal'na intehratsiya kohnityvnykh protsesiv u vykonavs'komu dosvidi maybutnikh uchyteliv khoreohrafichnykh ta muzychnykh dystsyplin* [Cross-curricular integration of cognitive processes in the performing experience of future teachers of choreographic and music disciplines]. *Naukovyy chasopys Nats. ped. un-tu im. M.P.Drahomanova. – Scientific journal Nat. ped. to them. M.P.Dragomanov*. Avg. 14: 22 (27), 12-19 [in Ukrainian].

Rybalko, L.S. & Yastrebov, S.I. (2008). *Akmeolohichni tekhnolohiyi yak zasib profesiyno-pedahohichnoyi samorealizatsiyi maybutn'oho vchytelya* [Acmeological technologies as a means of professional-pedagogical self-realization of the future teacher]. *Akmeolohiya – nauka KHKHI stolittya: rozvytok profesionalizmu: Materialy druhoyi Mizhnarodnoyi naukovo-praktychnoyi konferentsiyi – Acmeology – Science of the 21st Century: Development of Professionalism: Proceedings of the Second International Scientific and Practical Conference*. Kyiv, 148-151 [in Ukrainian].

Stepanova. L.V. (2019). *Metodyka formuvannya khudozhn'o-hermenevtychnoyi kompetentnosti mahistriv muzychnoho mystetstva ta khoreohrafiyi* [Methods of formation of artistic and hermeneutic competence of masters of musical art and choreography]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Sumy: Sums'kyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni A.S.Makarenka [in Ukrainian].

Tolstova, N.M. (2019). *Formuvannya hotovnosti maybutnikh uchyteliv muzyky do fakhovoho samovdoskonalennya na zanyattyakh z postanovky holosu* [Formation of the readiness of future music

teachers for professional self-improvement in voice training]. *Candidate's thesis*. Sumy: Sums'kyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni A.S.Makarenka [in Ukrainian].

U, Ifan. (2012). *Metodyka pidhotovky maybutnikh uchyteliv muzyky do roboty v umovakh polikul'turnoho seredovyscha* [Methods of preparing future music teachers to work in a multicultural environment]. *Candidate's thesis*. Kyiv: Natsional'nyy pedahohichnyi universytet imeni M.P.Drahomanova [in Ukrainian].

Volkova, YU.I. (2016). *Formuvannya khudozhn'o-komunikatyvnykh umin' maybutnikh uchyteliv muzyky i khoreohrafiyi* [Formation of artistic and communicative skills of future teachers of music and choreography]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv: Natsional'nyy pedahohichnyi universytet imeni M.P.Drahomanova [in Ukrainian].

Wang, Yajun. (2017). *Prostorove seredovyshe yak chynnyk formuvannya komunikatyvnoyi kul'tury maybutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva v protsesi dyryhent-s'ko-khorovoho navchannya* [The spatial environment as a factor in the formation of the communicative culture of future music teachers in the course of conductor-choral training]. *Aktual'ni pytannya mystets'koyi osvity ta vykhovannya – Topical issues of art education and upbringing*. 2(10), 116-125 [in Ukrainian].

Zaytseva, A. (2017). *Metodychna systema formuvannya khudozhn'o-komunikatyvnoyi kul'tury maybutn'oho vchytelya muzyky* [Methodical system of formation of artistic and communicative culture of the future music teacher]. *Candidate's thesis*. Kyiv: Natsional'nyy pedahohichnyi universytet imeni M.P.Drahomanova [in Ukrainian].

Accepted: November 04, 2019



Country Studies in teaching foreign languages at higher school

Bukach Valery¹

State Institution “South Ukrainian National Pedagogical University
named after K. D. Ushynsky”, Odesa, Ukraine

E-mail: valery.bukach@gmail.com

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-8473-1510>

Golubova Ganna²

National University «Odessa Law Academy», Odessa, Ukraine

E-mail: aa8nn.gg@gmail.com

The article substantiates the relevance of the use of Country Studies materials in the English teaching process. It is emphasized on the importance of training future specialists in intercultural communication, cultural, professional and personal communication.

The effectiveness of the use of Country Studies materials as an integral part of the foreign language teaching process has been revealed. It is emphasized that Country Studies material contributes to the formation of a linguistically competent personality and the upbringing of patriotism and citizenship; the success of the use of Country Studies materials in the process of teaching a foreign language and culture is determined by their interdisciplinary character.

The principles that substantiate the general-didactic requirements to the organization of training, on which the systematic model of the use of Country Studies materials is based, are considered. The knowledge important for teaching alongside with the educational purposes gained during the study of their native land (geographic studies, historical ethnography, literary ethnography).

Keywords: foreign language teaching, Country Studies, intercultural communication, Country Studies material, teaching Regional Studies, dialogue of cultures.

Introduction. One of the most important tasks, the solution of which can and should be carried out in the process of studying a foreign language, is the development and formation of a person who has knowledge of his / her own culture, who perceives himself / herself as a bearer of certain cultural values, as a part of the natural and social integrity.

The importance of the study is substantiated by the changes in modern education and the growing need for the future specialist to be prepared for real intercultural communication, in which he / she must manifest himself / herself as a linguistically interesting person possessing the knowledge of his / her native land, and who is able to use it in intercultural communication.

The social transformations in the world that have generated the global processes providing the formation of a multicultural information society have created new demands for a person to be prepared for the implementation of positive communication under conditions of interpenetration cultures.

The new living conditions have radically changed the tasks the modern system of language education faces: to train educators for cultural, professional and personal communication with representatives of countries sharing other social traditions, social system and linguistic culture.

Thus the purpose and objectives of the study are to prove that the use of Country Studies material is an integral part of the process of teaching foreign languages, as it promotes the formation of a linguistically competent personality and the upbringing of patriotism and citizenship.

Materials and methods of research. The success of the use of Country Studies materials in the process of teaching foreign language and culture is determined by their interdisciplinary nature; this application provides an increase in the motivation of learning. In this regard, one of the objectives of learning a foreign language is the ability to represent your own country and culture under conditions of intercultural communication by means of a foreign language, the formation of the ability to highlight the general and specific issues revealing native country culture and the ones of the region the language of which is studied. The use of Country Studies material during the lessons and extracurricular activities plays an important role

¹ Ph. D. in History, Associate Professor, Private-Professor at the Department of World History and Methodology of Science at the State institution “South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky”

² Ph. D. in Pedagogy, Associate Professor at the Department of Foreign Languages № 1 at the National University «Odessa Law Academy»

in the achievement of this goal. Country Studies material brings foreign language communication closer to students' personal experience, promotes the formation and consolidation of their communication skills in the language studied. The student's ability to talk about something that is precious and valuable, about something that surrounds and concerns him / her allows a student to become more interesting to his / her foreign-speaking interlocutor. Without knowing person's own culture, without loving it one can not understand or love some culture. Only one who feels the beauty, strength and wealth of his native land, who knows and honors the customs and traditions of his / her people, treats them with care, can understand and respect the culture of other peoples.

The integration of the regional component into the study of a foreign language can be implemented in two directions: first, the inclusion the regional information covering various subject areas (history, geography, literature, art, etc.) into the foreign language syllabus; secondly, creative rethinking of the obtained regional information, the ability to specify and analyse the historical and contemporary trends in the development of a region. Therefore, the teacher can use Country Studies information in the teaching of any chosen topic because regional studies is multifaceted in their content. The teacher needs to confirm the Country Studies material with the syllabus, selecting the information that reflects the uniqueness of a region, its special character, and at the same time has a universal value, the attraction to which positively influences the increase of students' general cultural level.

Country Studies material connects life and settlement of any region with the general perception of our country and substantially complements the content of the language system. Students have an interest in deeper studying their land, its culture, customs and traditions. As a result this contributes to the formation of respect for their country, small homeland, the need for practical use of a foreign language in various fields of activity. Country Studies material also helps to improve practical usage of a foreign language: students' vocabulary is enriched, grammar skills are improved, and speaking skills are developing. The introduction of regional information into the process of teaching a foreign language also allows implementing the educational task – to strengthen students' feeling of patriotism.

In the context of the problem dealing with the establishment of world culture as a world without walls, but with well-expressed and distinct boundaries, the role of Country Studies in the intercultural interaction can not be overestimated. Country Studies is a kind of «axiological background» which allows us to determine the role and place of native culture in the general civilization process, the purpose of which is to contribute to the formation of a new type of linguistically interesting personality of a student-patriot who is capable and willing to bring knowledge of the native land into a dialogue of cultures.

Taking into account the relevance of Country Studies materials in the English teaching process, there have been developed the criteria for the selection and organization of Country Studies and Regional Studies based on a single concept. This is an alternative concept. There is a systematic model of the use of Country Studies materials which that is based on the principles derived from the general-didactic requirements to the organization of the training but it takes into account the features of Country Studies as an effective means of training students in intercultural communication:

- 1) the principle of interdisciplinarity according to which Country Studies material is used alongside with other subjects, programs of training future specialists (Toplenkyna, 2007);
- 2) the principle of systematicity, based on purposeful, planned character of the use of Country Studies materials at different stages of teaching a foreign language;
- 3) the thematic principle, which involves the development of relevant materials to each topic of a standard textbook;
- 4) the principle of recording students' age-specific characteristics in the selection of Country Studies materials based on the principle of the availability of learning;
- 5) the principle of technologization which implies the use of gaming technologies, reliance to student's creativity, their imagination, the ability to model «conditionally real» communication under artificial conditions (Yvanova, Chudylova, Vylkova, 2006);
- 6) the principle of cognition which is aimed at students' learning new information in the process of studying with the help of the Country Studies material which is based both the on known to them before and on new knowledge;
- 7) the principle of tolerance which involves the development of students' ability to understand and accept other cultures without falling into ethnocentrism ethno-selfishness (Korniyenko, 2004).

In order to successfully implement the teaching of reading with the help of Country Studies materials, we need to adhere to these principles.

The educational-cognitive aspect of intercultural Regional Studies at foreign language lessons and extracurricular activities involves students' assimilation of information, cultural, research and practical values.

To the informational values of Country Studies the researchers attribute knowledge acquired in the process of studying their native land, which is significant for educational purposes: a) Geographic Studies give the knowledge about the geological structure, relief of an area, its minerals, landscape, climate; seas, rivers, lakes, reservoirs, swamps; population, migration, settlement on the territory; branches of industry, agriculture, communication, trade, etc.; b) Historical Regional Studies is a source of the knowledge on the history of a region, both in general and in particular periods: new information about certain events, the military past of a region, the armed feats of countrymen involved into battlefields, on the ethnography of a region (customs, occupations, life-style of people in different periods of history), history of certain settlements, streets, buildings, etc.; c) the literary ethnography gives the knowledge about the literary life of native places, the writers who visited a province, the oral folk art, the works of the writers of a region, the works and biographies of the writers who were born or lived in that area, literary monuments of a region. Cultural values include elements of cultural experience, folk culture: the creative heritage of artists, architects, musicians, folk craftsmen, actions aimed at preserving cultural monuments and environmental protection. The research values include the possession of methods, skills, research skills. The practical values include practical experience, specific practical skills acquired in the process of Country Studies activities [Zvereva, 2005: 20-24]. Thus, the internalization of regional culture during foreign language lessons and extracurricular activities contributes to the integration of subject fields, the formation of historical consciousness, creates a meaningful basis of learning; it is also a means of supporting motivation, that acquaints with methods and techniques of scientific knowledge, develops research skills and helps to educate the students of this category as a «culture-of-patriotism» category which presupposes respect for their family, nation, national culture, traditions, state and Motherland; then orientation towards a permanent and venerable dialogue on the goals, ideals, values of other nations and peoples. Patriotism is formed as a feeling associated with the outlook of the native land, the surrounding environment. It is being socialised, facilitating students' gender better awareness, especially in the process of implementing specific types of socially useful activities.

However, it is the regional component of the Regional Studies content in the system of foreign language education that is not sufficiently complete. Thus, at present, the problem of scientific and methodological substantiation of the use of Country Studies material in the process of foreign languages teaching aimed at developing the culture of patriotism is a topical issue.

The teacher needs to find such methods and forms of work with students that would allow them to come into contact with the history and culture of the country. The work with Country Studies material can be organized at a certain stage at a foreign language lesson, as part of an integrated study of other subjects, during separate extracurricular activities; it can also have a wider time frame (project or research activity). The inclusion of the regional component into the teaching process is possible through the organization of various forms of work: preparation of reports; defense of abstracts; issuing newspapers and posters; oral journals; writing works; work on the project; staging; conducting excursions, including virtual ones; issuing tourist guides; preparation of multimedia presentations; creating videos and commercials; research work; creating web quests. The implementation of these forms of work involves the use of modern teaching methods, such as: problem-based learning; search technologies, information and communication technologies; role games; a project method. These methods and forms of work have a great practical orientation, which allows combining independent individual work with group and collective kinds of work. It is necessary to develop students' ability to remove and apply at foreign language lessons the information that is obtained from The study of other subjects. While working on Country Studies material, students can search for photographs, written documents, information on the Internet, visit local museums and attractions, representatives communicate with of the older generation in order to get the knowledge about the history of their native land.

Intercultural communication «as a dialogue of cultures» should be realized exclusively by means of person's trained native language, national culture, heritage of their own people. However, all the subtleties and the full depth of interlingua and intercultural communication problems become especially evident and sometimes they are just perceived, when comparing foreign languages with their native, and foreign culture with their native one, ordinary one. The perception of a foreign culture through the prism of someone's own culture, through the vision of native history, through love for the native land provides a positive result that will lead to real success both in the preparation for intercultural communication and in communication itself [Korniyenko, 2005: 77]. The ratio of national culture to foreign language allows us to recognize that someone's own culture is the culture itself but not a natural formation. According to this, the inclusion of the Country Studies principle into the methodology of teaching foreign languages as an integrated, unique means of training intercultural communication, on the one hand, and the formation of the culture of patriotism, national consciousness, civic competence, on the other, obtains a special social content. Some

issues related to the use of Country Studies materials in the process of teaching different subjects, including a foreign language, have been considered by a number of authors, mainly at the level of generalization of experience or description of interesting finding in practice (I. V. Alekseyenko, I. A. Hodunova, V. P. Skvortsova, N. V. Fiesa). It is methodically expedient to select and organise Regional Studies material on the basis of a unified concept in which the hierarchy of goals and objectives, principles and means of foreign region studies would be substantiated as well as, the scope of the use of certain materials would be clearly specified. One of the suggested concepts is the concept of individual development in intercultural cooperation (Tuchkova, 2003). This is an alternative concept one of the principles of which is complexity and dominance of the goals. Complexity involves the cultivation of culture, the development of the ability to actually teach foreign language communication for purposeful practical-oriented intercultural cooperation. Regional Studies education at a foreign language lesson involves a combination of education and upbringing with a leading role of the first one (Fedotova, 2008: 33). According to this approach, in our opinion, it will be fair to note that the formation of culture of patriotism by the means of Regional Studies in the framework of language education will become most effective when changing the object orientation of education into the subject-object one, shifting the emphasis from the usual acquisition of ready-made knowledge to their active assimilation, the use of possibilities of inter-subject connections, compensation of disadvantages of educational literature. In addition, the implementation of the dialogue-of-cultures principle into foreign language classes and extracurricular activities should be carried out in two directions. In one case, it is necessary to motivate students for the cognition in other ethnic culture, in a close, but different national context. As for another direction, we should give an opportunity to assimilate unusual worldview opinions, aesthetic tastes and ideas that will ultimately contribute to the expansion of the social and moral-ethical experience of the students themselves, the formation of a new type of personality. According to some linguistic and methodologist scholars (N. V. Baryshnikov, R. D. Galskova (Hal'skova, 2000) and other), in order to be an interesting partner for intercultural communication, it is necessary to know and understand interlocutor's national (ethnic) culture. In an interpersonal dialogue, the exchange of information about culture, traditions, customs of people, to which the speaker belongs, about their homeland plays an important role. In other words, this is the stratum of culture, which in special literature is called regional studies. Therefore, Regional Studies serve as a real and concrete means of implementing ethnolinguodidactic principles. Thus, N. V. Baryshnikov (Baryshnykov, 2002: 28-32) notes that real intercultural communication as a form of communication between representatives of different languages and cultures is realized with the greatest completeness and efficiency in the case when in the process of preparation for it a significant place is allocated to the native national culture. The domination of a foreign culture in the foreign languages teaching can serve badly for those studying a foreign language – they will inevitably turn out to be uninteresting interlocutors for potential foreign partners in communication (Kornyenko, 2005: 79).

Results of the research. Using the regional component in the classroom increases the quality of learning, serves not only for improving knowledge, but also for its control, consolidation, repetition, generalization, and, therefore, performs all didactic functions. The regional component in the class awakens students' cognitive interest in their native land, creates a special linguistic environment that helps them get closer to the history of their native land, as well as its political and geographical position, and this knowledge helps students to master not only the history of the region but also historical material of the foreign language studied. The regional component can not replace other means of teaching a foreign language. Some optimal place should be found for each of them the educational process.

The effectiveness of using the regional component during a lesson depends on the teacher's proficiency. Therefore, the use of the regional component during the classes should not be merely entertainment but a part of a purposeful learning process that meets all the requirements of the methodology of teaching a foreign language. The objectives of study are as follows:

- social adaptation of students under conditions of a rapid socio-economic development of their region;
- formation of creative personality, who has assimilated the spiritual values and traditions of a small homeland, who is able to design and build his / her life based on the values of his / her native land;
- upbringing of humanism, patriotism, careful attitude to the traditions and culture of a native land;
- awakening of young people's interest in their historical past, folk traditions;
- expansion of students' outlooks;
- formation of the abilities and skills to conduct search and research work in tours, excursions, museums, archives;
- awakening of interest in studying the life and nature of their region;
- integration of various educational scopes;

- development of the ability to receive information from different sources and independently navigate in it;

- formation of social responsibility of an individual through his / her attitude to specific problems of the region as a part of the country (Sorokovykh, Davydova, 2007: 63- 69).

Discussion of results. Working with Country Studies material provides various types of classes, methods of teaching: independent work with the book and the document; excursions; an overview of cultural historical monuments; expeditions to the native land; students' research work; project activities; conversations and meetings with interesting people; speeches, reports; scientific and practical conferences; Country Studies-oriented research of nature; creating video products; folk holidays; publications in mass media, etc.

The teacher can use modern effective teaching methods: problem-based learning, method of projects, role-playing games, information, search, research technologies, and create conditions for students' self-assessment formation. The most favorable opportunity is the attraction of Country Studies material to Regional Studies. In modern English teaching kits, there is enough material on history of the region, in particular, information on the history, culture, geography of the countries being studied. Our country, especially its more isolated regions, is not enough reflected. The tutor's task is to teach a student to speak English about what surrounds him / her, to describe valuable aspects related to him / her from his childhood, what he / she is proud of and is willing to share with his potential partner in the intercultural communication. It is the region-oriented material that will substantially complement the content aspect of the languages study.

Thus, Regional Studies can significantly expand and deepen students' knowledge and understanding about the surrounding world, help to acquire the ability to carry out local lore and other studies. Students are given the opportunity to acquire and develop practical skills: self-organization and self-management, social activity and discipline. Also, local lore opens up wide opportunities for student's independent activities, for searching, researching, and discovering. It awakens learners deep interest in the history of the land, the country, generating the thirst for knowledge.

Conclusions. Country Studies help students to comprehend the idea of historical development, to understand the interconnection between local and general, and ultimately to understand the modernity, to develop an active life position. Thus, the use of Country Studies is an important part of the foreign language teaching process. Country Studies material helps to increase the efficiency of the foreign language teaching process and the level of students' positive motivation, the degree of their adaptation to the surrounding social and natural environment, expands students' outlook; it is also a means of moral and patriotic education. The use of information, data related to the real life of those who study in the teaching process stimulates not only their interest in studying a foreign language, but also stipulates each student's autonomy, cognitive activity, develops their skills and abilities to provide research activities, raises a responsible attitude to learning, promotes individual's development, enhances the efficiency of mastering a foreign language.

References

Baryshnykov, N.V. (2002). Parametry obucheniya mezhkul'turnoy kommunikatsii v sredney shkole [Parameters of teaching intercultural communication in high school]. *Ynostrannye yazyky v shkole – Foreign languages at school*. (№ 2), (pp. 28-32) [in Russian].

Hal'skova, N.D. (2000). Sovremennaya metodika obucheniya inostrannym yazykam. Posobiye [Modern methods of teaching foreign languages. Handbook]. Moscow: ARKTY [in Russian].

Zvereva, Z.A. (2005). Aksiologicheskiye osnovy krayevedeniya v raznostoronnem razvitiy uhashchikhsya: Diss... kand. ped. nauk [The axiological bases of regional studies in the versatile development of students: Diss... Ph.d. in Ped. Sciences]. Volohda [in Russian].

Yvanova, N.N., Chudylova, A.Y. & Vylkova, N.D. (2006). Ispol'zovaniye krayevedcheskogo materiala v obuchenii inostrannomu yazyku: Metod proyektov [Use of local lore material in teaching a foreign language: Project method]. *Ynostrannye yazyky v shkole. – Foreign languages at school* (№ 4), (pp. 55–57) [in Russian].

Korniyenko, P.A. (2005). Ispol'zovaniye krayevedcheskikh materialov v obuchenii inostrannym yazykam: Na primere Karachayevo-Cherkesskoy Respubliki, angliyskiy yazyk [The use of local lore materials in teaching foreign languages: On the example of the Karachay-Cherkess Republic, English: *Candidate's thesis*. Pyatyhorsk [in Russian].

Korniyenko, P.A. (2004). Krayevedcheskiye materialy kak sredstvo obucheniya inostrannomu yazyku [Local lore materials as a means of teaching a foreign language]. *Ynostrannye yazyky v shkole – Foreign languages at school* (№ 6), (pp. 28-34) [in Russian].

Sorokovych, H.V. & Davydova, O.V. (2007). Regional'nyy komponent kul'tury kak sostavlyayushchaya sodержaniya obucheniya inostrannomu yazyku [Regional component of culture as a component of teaching foreign language content]. *Ynostrannye yazyky v shkole – Foreign languages at school* (№ 1), (pp. 63-69) [in Russian].

Toplenkina, Y.P. (2007). Regional'nyy komponent na urokakh inostrannogo yazyka [Regional component in foreign language lessons]. *Ynostrannye yazyky v shkole – Foreign languages at school* (№ 3), (pp. 25-30) [in Russian].

Tuchkova, T.U. (2003) Urok kak pokazatel' gramotnosti i maysterstva uchitelya [The lesson as an indicator of teacher's literacy and mastery]. Moscow: Ts.HL [in Russian].

Fedotova, M. A. (2008). Regional'noye sodержaniye v kontekste shkol'nogo yazykovogo obrazovaniya [Regional content in the context of school language education]. *Ynostrannye yazyky v shkole – Foreign languages at school* (№ 3), (pp. 31-35) [in Russian].

Викладання краєзнавства та іноземної мови у вищій школі

Букач Валерій Михайлович³

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, Україна

Голубова Ганна Василівна⁴

Національний університет «Одеська юридична академія», Одеса, Україна

У статті обґрунтовано актуальність застосування краєзнавчих матеріалів у процесі викладання англійської мови. Розглянуто важливість підготовки майбутніх фахівців до міжкультурної комунікації, культурного, професійного та особистого спілкування.

Обґрунтовано використання краєзнавчого матеріалу як невід'ємної частини процесу навчання іноземним мовам. Доведено, що краєзнавчий матеріал сприяє формуванню лінгвістично компетентної особистості та вихованню патріотизму і громадянськості; успішність застосування краєзнавчих матеріалів у процесі викладання іноземної мови і культури обумовлено їхнім міжпредметним характером.

Розглянуто принципи, що впливають із загально-дидактичних вимог до організації навчання, на яких базується систематизована модель використання краєзнавчих матеріалів. До інформаційних цінностей краєзнавства дослідники відносять значущі для освітньо-виховних цілей знання, отримані в процесі вивчення рідного краю: географічне краєзнавство, історичне краєзнавство, літературне краєзнавство.

Ключові слова: викладання іноземної мови, краєзнавство, міжкультурна комунікація, краєзнавчий матеріал, регіональна освіта, діалог культур.

Література

Барышников Н. В. Параметры обучения межкультурной коммуникации в средней школе. *Иностранные языки в школе*. 2002. № 2. С. 28-32.

Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам. Пособие. М.: АРКТИ, 2000. 165 с.

Зверева З. А. Аксиологические основы краеведения в разностороннем развитии учащихся: Дисс...канд. пед. наук. Вологда, 2005. 181 с.

Иванова Н. Н., Чудилова А. И., Вилкова Н. Д. Использование краеведческого материала в обучении иностранному языку: Метод проектов. *Иностранные языки в школе*. 2006. № 4. С. 55- 57.

Корниенко П. А. Использование краеведческих материалов в обучении иностранным языкам: На примере Карачаево-Черкесской Республики, английский язык: Дисс...канд. пед. наук. Пятигорск, 2005. 185 с.

Корниенко П. А. Краеведческие материалы как средство обучения иностранному языку. *Иностранные языки в школе*. 2004. № 6. С. 28-34.

³ кандидат історичних наук, доцент, приват-професор кафедри всесвітньої історії і методології науки Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

⁴ кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов № 1 Національного університету «Одеська юридична академія»

Сороковых Г. В., Давыдова О. В. Региональный компонент культуры как составляющая содержания обучения иностранному языку. *Иностранные языки в школе*. 2007. № 1. С. 63- 69.

Топленкина И. П. Региональный компонент на уроках иностранного языка. *Иностранные языки в школе*. 2007. № 3. С. 25- 30.

Тучкова Т. У. Урок как показатель грамотности и мастерства учителя. М.: ЦГЛ, 2003. 62 с.

Федотова М. А. Региональное содержание в контексте школьного языкового образования. *Иностранные языки в школе*. 2008. № 3. С. 31- 35.

Accepted: November 11, 2019



Теоретичні засади використання системного підходу до процесу формування соціальної активності молоді в інститутах громадянського суспільства

Ступак Оксана Юрієвна¹

Державний вищий навчальний заклад

«Донбаський державний педагогічний університет», Слов'янськ, Україна

E-mail: stupak.oksana.ua@gmail.com

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-6732-4569>

Researcher ID C-4334-2019

Багатоаспектність поняття «система» зумовлена чинниками широкого кола застосування у філософських, педагогічних, соціальних дослідженнях. Огляд наукової та енциклопедичної літератури з питань системних досліджень підтвердив різнобічність підходів до визначення дефініцій «система». Метою статті є теоретичний аналіз наукових підходів поняття «система», характеристика видів систем у контексті педагогічної розвідки. Визначені основні підходи до цієї категорії в науковій теорії та практиці, що дають змогу розглядати систему як упорядковану класифікацію взаємопов'язаних елементів, які у взаємодії з оточенням є цілісною системою, становлять сукупність взаємодіючих елементів, зорієнтованих на досягнення певної мети, визначають єдина цілісність та певна множина компонентів, зумовлюють основу апарату системних досліджень та методики системного дослідження. У статті визначено, що характерною ознакою цілеспрямованих систем можна вважати автономність у виборі способів дій на основі розроблених критеріїв, при цьому для досягнення мети як реального результату можуть змінюватися завдання, пристосовуючись до умов та середовища. Під час дослідження підкреслена актуальність запровадження системного підходу до сучасних педагогічних розвідок, зокрема проблеми формування соціальної активності молоді в інститутах громадянського суспільства. При цьому системний підхід передбачає виконання низки завдань: розроблення цілей системи; конструювання об'єктів як системи; побудова моделей системи; визначення властивостей системи; дослідження функціонування системи. У руслі нашого дослідження відзначимо, що дотичними до розбудови системи формування соціальної активності молоді виступають соціальні, педагогічні, соціально-педагогічні та інноваційні системи, що обґрунтовують низку принципів, ознак та характеристик, використання яких вбачається доречним під час формування соціальної активності. Аналіз науково-педагогічної літератури дозволив виділити основні характеристики названих систем. За результатами теоретичного аналізу було визначено поняття та етапність розробки системи формування соціальної активності молоді в інститутах громадянського суспільства.

Ключові слова: система, системний підхід, педагогічна система, інноваційна система, соціально-педагогічна система, молодь.

Вступ. Теоретичний аналіз формування соціальної активності молоді в інститутах громадянського суспільства та структурний аналіз соціальної активності, є, на нашу думку, необхідним і достатнім підґрунтям для побудови системи формування соціальної активності молоді в інститутах громадянського суспільства. Розглядаючи цей процес як систему, ми спираємося на методологічні засади системного підходу як провідного напрямку наукового пізнання. Важливим убачаємо розглядати концептуальні основи формування соціальної активності, що зумовлюють розробку ефективної системи формування соціальної активності молоді в інститутах громадянського суспільства. Представимо теоретичний огляд використання системи та системного підходу в наукових педагогічних дослідженнях.

Мета та завдання дослідження: теоретичний аналіз наукових підходів поняття «система», характеристика видів систем у контексті педагогічної розвідки.

Матеріали та методи дослідження. Методами дослідження виступили теоретичний аналіз, синтез та узагальнення теоретико-методологічних підходів до характеристики поняття «система», «системний підхід».

¹ кандидат педагогічних наук, доцент кафедри менеджменту Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»

Результати дослідження. Системний підхід на сьогодні стає важливим методологічним напрямком сучасної науки, що базуючись на філософських законах діалектики виступає сукупністю взаємопов'язаних принципів та компонентів, об'єднаних спільною метою, зовнішнім середовищем та ресурсами. Починаючи з XIX ст., в науці починають з'являтися ідеї системності людського суспільства та світу, прямуючи до самостійного наукового напрямку теорії систем, що почала формуватися з середини XX ст. Вчення К. Маркса та теорія Ч. Дарвіна дали поштовх до розвитку теорії системності, що продовжили досліджувати А. Богданов, Л. Виготський, В. Вернадський, Н. Федорова та інші науковці. Праці С. Ахрангельського, В. Безпалько, Ф. Корольова, Л. Новікова засвідчують спроби обґрунтування загальнонаукових положень про системний підхід у період 60-х років XX століття, тоді як період «системного розвитку» за свідченням науковців приходить у 70-ті роки XX століття. Ця тенденція підтверджується збільшення кількості публікацій щодо системних досліджень педагогічних явищ і процесів, а також виокремлення системи як концептуального складника різних наук (Б. Бітінас, З. Вульф, В. Загвязинський, Т. Їльїна, Т. Ільєсова, Е. Юдін та інші). Важливим для нашого дослідження стає факт зосередження уваги науковців на синтезу методів системного дослідження та побудови структурних моделей педагогічних досліджень (В. Безпалько, М. Поташик, В. Докучаєва, І. Фролова, С. Харченко тощо).

Багатоаспектність поняття «система» зумовлена чинниками широкого кола застосування у філософських, педагогічних, соціальних дослідженнях. Огляд наукової літератури з питань системних досліджень підтверджує різнобічність підходів до визначення поняття «система». Об'єднуючою рисою таких підходів можна визначити як сукупність об'єктів, що поєднані спільними рисами та логікою. Насамперед звернімося до енциклопедичної літератури, що тлумачить зміст дефініції «система»:

– «план, порядок розташування частин цілого, визначене влаштування, хід чого-небудь у послідовному, зв'язному порядку» (Толковий словарь Даля,);

– «внутрішньо впорядкована структура елементів, яка становить цілісність, сукупність організаційних засад, норм та правил, обов'язкових для певної галузі» (Он-лайн-словники «Словopedia»);

– «порядок, зумовлений правильним, плановим розташуванням і взаємним зв'язком частин чого-небудь» (Великий тлумачний словник сучасної української мови, 2005: 1328);

– сукупність принципів, покладених в основу певного вчення (Словник іншомовних слів, 1974: 707);

Учення про загальну теорію систем, на думку Л. Петришина (Петришин, 2016: 94), є науковою концепцією, базовою категорією якої є поняття «система». На підставі цього автор виокремлює основні підходи до даної категорії в науковій теорії та практиці:

– перший підхід дає змогу розглядати систему як упорядковану класифікацію взаємопов'язаних елементів, які у взаємодії з оточенням є цілісною системою;

– другий підхід становить сукупність взаємодіючих елементів, зорієнтованих на досягнення певної мети (І. Блауберг, В. Садовський, Е. Юдін);

– третій підхід – це єдина цілісність та певна множина компонентів (В. Афанасьєв, А. Авер'янов);

– четвертий підхід становить основу апарату системних досліджень та методики системного дослідження (О. Безпалько, В. Докучаєва, І. Зверева).

Загалом система (від давньогрецького «організм», «союз», «ціле», «сполучення, складене з частин», виникло в стародавній Греції близько II тис. років назад) – це об'єднання якоїсь розмаїтості в єдине ціле, елементи якого займають відповідні їм місця (Устемиров, 2005: 415). Продовжуючи міркування Л. Петришин стверджує, що категорія «система» застосовується в різних варіативних аспектах, зокрема як спосіб мислення, як явище суспільства, як метод, як практична діяльність, як класифікація, як теорія, як сукупність певних норм і правил, як сукупність об'єктів. Автор в своїх дослідженнях розглядає систему як множину взаємопов'язаних, взаємодоповнюючих, системно-взаємодіючих елементів, що відокремлені від середовища і водночас взаємодіють із ним як єдине ціле (Петришин, 2016: 95).

О. Караман визначає систему як множину взаємопов'язаних і взаємодіючих компонентів, яка відокремлена від середовища і водночас взаємодіє з ним, як єдине ціле (Караман, 2013: 226-246).

Водночас В. Докучаєва підкреслює, що ключовим принципом класифікації систем виступає контекстне наповнення дефініції «система». Оскільки основним завданням класифікації систем є надання досліднику дієвого інструменту для виділення системи та співвіднесення її з іншими об'єктами, то систему можна характеризувати як певну сукупність ознак, специфічних властивостей, яку дослідники розглядають як основну вимогу до класифікації систем (Докучаєва, 201: 56).

Підсумовуючи сказане вище, підкреслимо, що характерною ознакою цілеспрямованих систем можна вважати автономність у виборі способів дій на основі розроблених критеріїв, при цьому для досягнення мети як реального результату можуть змінюватися завдання, пристосовуючись до умов та середовища.

У багатоаспектному розгляді змісту категорії «система» І. Грязнов виокремлює низку особливостей цього поняття:

- цілісність, що зумовлена дефініцією «зв'язок», який сприяє єдності частин системи, при цьому зміна однієї частини зумовлює зміну іншої, що спричиняє загальні порушення системи;
- структурність, що характеризується сукупністю частин і компонентів системи, що знаходяться у взаємозв'язку одна від одної, відображаючи будову системи та становлення внутрішніх зв'язків між компонентами;
- єдність, що зумовлена тісним зв'язком та взаємозалежністю між компонентами системи, що складають єдине ціле, визначаючи системні властивості та підпорядкованість єдиній меті та завданням;
- цілеспрямованість, що зумовлена ієрархічністю системи та зв'язком компонентів і рівнів системи між собою, тобто логічним поєднанням частин системи та чіткою їх підпорядкованістю єдиній меті;
- функціональність, що характеризується управлінням, якому характерні різні форми, методи та механізми, що сприяють активному функціонуванню та успішному розвитку, при цьому дієздатність та результативність системи представлені її тісним взаємозв'язком із середовищем (Грязнов, 2004: 257–262).

У руслі нашого дослідження варто відзначити, що дотичними до розбудови системи формування соціальної активності молоді виступають соціальні, педагогічні, соціально-педагогічні та інноваційні системи, що обґрунтовують низку принципів, ознак та характеристик, використання яких вбачається доречним під час формування соціальної активності. Теоретичний аналіз науково-педагогічної літератури дозволив виділити основні дефініції названих систем.

Можливості виокремлення *соціальних систем* серед інших для подальшого виділення в них педагогічних, традиційних та інноваційних систем, доцільно розглядати на прикладі класифікаційної схеми, що була представлена М. Сетровим (Сетров, 1972). У цій класифікації систем поєднані просторово-ієрархічні та генетичні механізми побудови класифікацій. На засадах структурного принципу («принципу лінійного ієрархічного ряду структурних рівнів») виокремлено три основні класи систем, зокрема фізичні, біологічні, соціальні, що в подальшому в межах цієї класифікації деталізуються в способи співвіднесення з важливими аспектами організації систем – динамічним, регуляційним та інформаційним.

Підкреслюючи в цілому важливість ідеї такої класифікації, водночас В. Докучаєва вважає, що для дослідження соціальних систем вона не є достатньою. Відповідно до наведеної класифікаційною схемою, соціальні системи можна поділити на природні, які виникли ненавмисно, та штучні, що створені завдяки фізичній чи розумовій праці людини. У результаті виокремлення в штучних системах логічних (концептуальних) і механічних (фізичних) функцій, наступна деталізація стає неможливою, оскільки за динамічними, регуляційними та інформаційними властивостями класифікується лише особливий вид штучних систем – механічні, тоді як остаточне виділення інноваційних педагогічних систем, на думку авторки, потребує подальшої детальної класифікації соціальних (штучних систем) якраз іншого класу, тобто концептуальних (логічних) (Докучаєва, 2016: 57).

Одним із видів соціальних систем науковці виокремлюють педагогічну систему, вбачаючи серед основних її задач передання та отримання знань, що виступає однією з меж самореалізації особистості. Аналізуючи генезис рис педагогічної системи, П. Третьяков виділяє такі її характеристики:

- педагогічна система – це відкрита система, бо між нею та довкіллям відбуваються інформаційні процеси;
- педагогічна система є динамічною, оскільки реалізується в умовах сталої мінливості факторів зовнішнього середовища, а також змін внутрішніх станів системи, що викликані цими чинниками; її динамічність та варіативність сприяють підтримці ефективності на належному рівні;
- педагогічна система виконує низку функцій, що відображають функціональність та ефективність: освітню, виховну, розвивальну, управлінську, методичну (технологічну), дослідницьку (Третьяков, 2003).

Важливо розглянути, досліджуючи процес формування соціальної активності молоді в інститутах громадянського суспільства такі системи, як *соціально-педагогічні*. У цьому контексті актуально вбачається думка С. Омельченко, що соціально-педагогічна система взаємодії різних

соціальних інститутів розглядається як складноорганізована, самостійна, багатофункціональна система, взаємозалежність складників, якої здійснює вплив на становлення особистості, забезпечують збільшення рівня та якості здоров'я молодого покоління. Дієздатність названої відкритої системи передбачає комплексний процес соціалізації, що має інтеграційний напрям як за змістом, так і за формами. Водночас, вихідними чинниками актуалізації та розробки соціально-педагогічної системи взаємодії соціальних інститутів суспільства вбачаються такі нормативно-правові та організаційно-управлінські документи, як: Конституція України; Закони України «Про загальну середню освіту», «Про освіту», «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю»; Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа); Національна доктрина розвитку освіти тощо (Омельченко, 2016: 220).

Із іншої наукової позиції, відкрита соціально-педагогічна система визначається як спосіб відтворення національної культури, соціокультурної якості та стандартів життя, системи постулатів педагогічних взаємовідносин, що відображає діяльнісний бік громадського буття дорослих і дітей (Детское движение, 2005: 195–196).

Водночас громадські об'єднання як соціальний інститут здійснюють такі соціальні функції, як, наприклад, створення умов для задоволення інтересів і потреб молоді; регулювання дії членів громадських об'єднань у межах соціальних відносин; забезпечення інтеграції прагнень, дій та інтересів осіб, які задіяні в громадських об'єднаннях. Як інститут громадянського суспільства, громадські об'єднання, з одного боку, мають відповідальність за забезпечення інтересів суспільства під час виховання молодого покоління, що реалізується за допомогою формування в особистості здатності до соціальної комунікації на засадах накопичення перспективних знань та соціального досвіду. Із іншого боку – вони вбачаються як утворення «надколективного порядку», що обмежено лише персональним і керівним складом, а представляє та персоналізує соціальний інститут, від імені якого вони діють (Коляда, 2011).

Ще один вид систем науковці виділяють *інноваційно-педагогічні*. Розробці методологічних основ, структури, закономірностей функціонування та розвитку інноваційних педагогічних систем присвячені праці таких науковців, як: М. Азимов, Л. Даниленко, О. Дубасенюк, В. Докучаєва, І. Єрмаков, В. Загвизинський, О. Коберник, В. Кремень, В. Курило, В. Лазарев, О. Лоренсов, В. Паламарчук, Л. Подимова, І. Підласий, В. Пінчук, М. Поташник, Г. Сизоненко, О. Саранов, В. Сластьонін, І. Фрумін, О. Хомерики, Н. Юсуфбекова та ін.

Науковий пошук В. Докучаєвої для виявлення сутності, структури та змісту поняття інноваційно-педагогічних систем уможливив визначення проектування інноваційних педагогічних систем як виду інтелектуально-творчої (науково-дослідницької) діяльності суб'єкта відносно вивчення резервів освітнього (педагогічного) середовища з наступним його перетворенням, результатом якої є інноваційна педагогічна система. Одним з ключових завдань методології дослідження та проектування інноваційних педагогічних систем дослідниця розглядає вироблення принципів, на яких базується ця діяльність. Так, встановлено, що складність вивчення процесу проектування інноваційних педагогічних систем зумовлена наявністю рекурсивного зв'язку між двома діяльностями – науково-дослідною (власне проектування) та творчою професійно-педагогічною (діяльність, для якої інноваційність є класоутворюючою ознакою), при цьому кожні з них мають системний характер. Завдання цих діяльностей вбачаються ієрархічно співвіднесеними, зокрема: створена інноваційно-педагогічна система, як результат проектувальної діяльності, є тактичною, проміжною щодо стратегічної мети – прогресивних змін в освітньому середовищі. Отже, якщо інноваційно-педагогічна система розглядається як засіб досягнення стратегічної мети, то процес проектування виступає технологією отримання цього стратегічного засобу (Докучаєва, 2016: 20-21).

Авторка наголошує, що інноваційно-педагогічна система розглядається як інтегративне утворення класу «соціальні системи», маючи властивості систем відкритого типу, а отже, з'єднує системні (у внутрішніх зв'язках) і синергетичні (у зовнішніх зв'язках) характеристики, серед яких ключовими вбачаються: цілісність; організованість (модальність), цілеспрямованість; динамічність; керованість; самоорганізованість; гнучкість (адаптація до перешкод); рухомість (мобільність); стійкість (принциповість); широта (збагачене освітнє, соціокультурне середовище); інтенсивність; координованість; соціальна активність; альтернативність (здатність до зміни траєкторії розвитку) тощо (Докучаєва, 2016: 63-64).

Із іншою позицією виступає О. Шафран, визначаючи інноваційну систему як соціально зумовлену цілісність та взаємодію сукупності компонентів, що з'являються під час оновлення традиційної педагогічної системи з упровадженням різноманітних нововведень, та визначають її

основні властивості (креативність, цілісність, постійність і стійкість, гнучкість, динамічність і рухливість) (Шафран, 2007: 38).

При цьому І. Коновальчук визначає інноваційну педагогічну систему як якісно новий рівень діяльності та розвитку педагогічної системи з урахуванням зміни її внутрішньої структури, а також процесів як результату впливу зовнішнього оточення. Автор відзначає відкритість такої системи і, водночас, її актуальність у дослідженнях не лише наявних але й прогнозованих змін у зовнішньому соціальному середовищі, що актуалізує потребу впровадження нововведень (Коновальчук, 2011: 93).

Відзначимо, що досліджуючи явища та процеси функціонування систем, часто науковці використовують системний підхід, що дає можливість розглядати кожен об'єкт як систему. Досліджували педагогічну методологію системного підходу займалися такі вчені, як: В. Бабіч, В. Безпалько, В. Докучаєва, М. Доннік, Т. Ільїна, О. Караман, Ф. Корольов, Н. Кузьміга, А. Кузнєцова, Н. Отрощенко, В. Пономарьова, В. Прошкін, Л. Петришин, С. Роман, Н. Самохіна, А. Саронов, А. Сидоркін, Т. Скрябіна, В. Степаненко, О. Ткачова, С. Харченко та інші. Дослідники розглядають особливості педагогічних явищ і процесів як об'єкти системного дослідження.

Розглядаючи системний підхід як реакцію на тривале використання аналітичних методів дослідження у педагогічних розвідках, О. Власенко зауважує на доцільності його використання під час порівняння між собою певних частин окремого явища або частин і цілого в межах окремої наукової теми дослідження, а також важливості пошуку схожості в явищах різного походження. Водночас особлива увага зосереджується на різноманітності внутрішніх і зовнішніх зв'язків системи, на шлях з'єднання ключових понять в єдину теоретичну світліну, що сприяє виявленню сутності цілісної системи. Автор наголошує, що системний підхід не існує у вигляді уніфікованої методики з визначеною логічною концепцією. Акцентуючи, що названа система утворюється із сукупності логічних механізмів, методичних постулатів і принципів теоретичного дослідження, які виконують евристичну функцію в загальній системі наукового пізнання (Власенко, 2015: 270).

У руслі нашого дослідження, слушною вважається думка науковців І. Білецького та О. Кузя, що сукупність пізнавальних принципів системного підходу не відображає чітких обмежень. Цей факт зумовлений орієнтацією та спрямованням системи відповідно до чітких етапів наукової розвідки, з одного боку, виокремлюючи обмеження традиційних об'єктів дослідження та вбачаючи реалізацію певного типу завдань при новому стилі мислення, а з іншого – сприяючи моделюванню перспективних напрямів побудови нових об'єктів і предметів дослідження з використанням методів планування та розуміння їхніх структурних і типологічних особливостей. Дослідники зауважують, що критичний аналіз стану та актуальних напрямів наукового педагогічного дослідження на основі системного підходу сприяє виявленню повноти предмета пізнання, принципів і методів вирішення наукових та практичних завдань (Білецький, 2005).

При цьому автори визначають, що системний підхід передбачає виконання таких завдань:

- розроблення цілей системи;
- конструювання об'єктів як системи;
- побудова моделей системи;
- визначення властивостей системи;
- дослідження функціонування системи.

У контексті нашого дослідження процесу формування соціальної активності молоді в інститутах громадянського суспільства слушною вбачається думка Б. Кузьменко, який наголошував, що системний підхід базується на таких основних принципах, як (Кузьменко, 2009):

- багатовимірність (розглядає будь-який об'єкт або явище в різних аспектах);
- багаторівневість (визначає ієрархічну структуру системи, підсистем та окремих елементів);
- різнопорядковість (дає можливість визначити ієрархічну будову системи та встановити закономірності різного порядку в системі);
- динамічність (характеристика об'єкта, що вивчається, на всіх етапах його життєвого циклу).

Актуальною є думка О. Караман, відносно тлумачення системного підходу як певного напряму методології досліджень, що розглядає об'єкт як цілісну множину компонентів у сукупності відношень і зв'язків між ними, тобто дослідження окремого об'єкту як цілісної системи (Караман, 2013: 226-246).

Детальний розгляд структури системного підходу здійснила О. Марущак. Зокрема, автор зосереджує увагу, що ключовими ознаками системи виступає її склад та структура. Під структурними елементами, що утворюють систему, розуміється той «матеріал», з якого вона складається, ті якісно

несхожі між собою складники, що утворюють контекстний зміст системи. При цьому елементом виступає первинна частина системи, що після входження до складу системи втрачає власну якісну та функціональну автономію та підпорядковується повністю системним впливам. Водночас, компонентом може виступати й та найменша частина системи, на рівні якої проявляються системні якості. Саме компонент убачається первинним результатом інтеграції та структурною одиницею системи, що містить у собі системні властивості. Важливо, що під час побудови системи можуть бути виділені певні підсистеми як вторинні результати інтеграції окремих компонентів. Підсистеми при цьому виступають відносно самостійними частинами системи як проміжні системи в ієрархічній підпорядкованості явищам більш високого порядку. Автор акцентує, що внутрішня організація системи, яка характеризується засобом взаємодії її компонентів і притаманних їм властивостей, утворюють структуру системи. Отже, структура зумовлює взаємозв'язки, що виникають між компонентами системи, визначаючи місце кожного з них у взаємодії один з одним (Марущак, 2010).

Обговорення результатів. Урахування цінності представленого науково-теоретичного доробку в контексті досліджуваної проблеми сприяло формулюванню алгоритму розробки системи формування соціальної активності молоді в інститутах громадянського суспільства, зокрема:

- визначення мети функціонування системи;
- виділення завдань та принципів формування соціальної активності в інститутах громадянського суспільства;
- визначення структурних компонентів системи з урахуванням їхнього взаємозв'язку;
- конкретизація напрямів та сукупності засобів, форм і методів формування соціальної активності молоді в інститутах громадянського суспільства;
- розроблення моделі системи формування соціальної активності молоді в інститутах громадянського суспільства;
- упровадження теоретично розробленої моделі в практику діяльності інститутах громадянського суспільства та закладів освіти, узагальнення результатів реалізації моделі.

Отже, систему формування соціальної активності молоді в інститутах громадянського суспільства на основі вищезазначеного пропонуємо розглядати як цілісний процес, що включає в собі сукупність взаємопов'язаних та взаємозумовлених компонентів, зокрема, мету, об'єкт та суб'єкт, зміст, напрями, форми і методи роботи з молоддю в інститутах громадянського суспільства.

Висновки. Узагальнюючи представлений теоретичний аналіз поняття «система», «системний підхід», відзначимо, що актуальність системного підходу в дослідженні обґрунтовується можливістю розглядати процес формування соціальної активності як систему з урахуванням цілісності, структурних взаємозв'язків, компонентного складу, а також умов ефективної реалізації. Перспективою подальшого дослідження вважається розробка системи формування соціальної активності молоді в інститутах громадянського суспільства.

Література

- Білецький І. П., Кузь О. М. Філософія науки : навч. посіб. Харків: ХНЕУ, 2005. 128 с.
- Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад, і голов, ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
- Власенко О. М. Практичне застосування системного підходу в моделюванні науково-дослідної роботи студентів. Професійна педагогічна освіта: системні дослідження: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. с. 268-278.
- Грязнов І. О. Обґрунтування компонентів системи морального виховання майбутніх офіцерів-прикордонників. *Збірник наукових праць*. Кривий Ріг, 2004. Вип. 8. С. 257-262.
- Детское движение: словарь-справочник. Изд. 2-е, перераб. и дополн. / под ред. Трухачевой Т. В., Кипричника А. Г. Москва: Ассоциация исследователей детского движения, 2005. 543 с.
- Докучаєва В. В. Проектування інноваційних педагогічних систем як галузь міждисциплінарного синтезу. *Системний підхід у сучасних педагогічних дослідженнях в Україні* : монографія / за ред. С. Я. Харченка. Старобільськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2016. С. 50-89.
- Караман О. Л. Теорія і методика соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими в пенітенціарних закладах України : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.05, Луганськ, 2013. 570 с.
- Коновальчук І. І. Сутність та властивості інноваційної педагогічної системи. *Нові технології навчання*. Київ-Вінниця, 2011. Вип. 67. Част. 1. С. 89-93.

Коляда Н. Дитячий рух як соціально-педагогічна система (категорійно-понятійний аналіз) – URL: <https://kraeznavstvo.at.ua/forum/13-45-1>.

Кузьменко Б. В., Чайковська О. А. Моделювання систем: навч. посіб. Київ: КНУКіМ, 2009. 134 с.

Он-лайн-словники «Словopedia» [Електронний ресурс]. – URL: <http://slovopedia.org.ua/29/53409/20574.html>.

Марущак О. Структура системного підходу до професійної підготовки майбутніх учителів технологій. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2015. Вип. 41. С. 394-399.

Омельченко С. О. Науково-методологічне обґрунтування та розробка відкритої системи взаємодії соціальних інститутів суспільства з формування здорового способу життя підлітків. *Системний підхід у сучасних педагогічних дослідженнях в Україні* : монографія / за ред. С. Я. Харченка. Старобільськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2016. С. 218-252.

Петришин Л. І. Системний підхід як методологічна основа наукового дослідження та моделювання. *Системний підхід у сучасних педагогічних дослідженнях в Україні* : монографія / за ред. С. Я. Харченка. Старобільськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2016. С. 89-119.

Сетров М. І. Основы функциональной теории организации: Философ. очерк. Ленинград : Наука, 1972. 164 с.

Словник іншомовних слів / за ред. О. С. Мельничука. К., 1974. 865 с.

Третьяков П. И. Адаптивное управление педагогическими системам. Москва : Академия, 2003. 368 с.

Толковый словарь Даля онлайн [Электронный ресурс] // Толковый словарь живаго великорускаго языка Владимира Даля. – URL: <http://slovardalja.net/word.php?wordid=37673>.

Устемиров К. Профессиональная педагогика : учеб. для учащихся / К. Устемиров, Н. Шаелов, И. Васильев. Алматы : Акнур и К, 2005. 431 с.

Шафран О. І. Система інноваційної підготовки майбутнього вчителя в умовах навчально-науковопедагогічних комплексів: [монографія]. Переяслав-Хмельницький: С. В. Карпук, 2007. 370 с.

Theoretical background for the use of the systematic approach to the process of development of youth's social activity in civil society institutions

Stupak Oksana²

State Higher Educational Institution «Donbas State Pedagogical University», Slov'yansk, Ukraine

The multidimensional nature of the notion «system» is conditioned by a wide range of factors applied in philosophical, pedagogical and social studies. The review of scientific and encyclopaedic literature on systemic research confirmed the versatility of approaches to the definition of “system”. The purpose of the article is theoretical analysis of scientific approaches to the concept «system», characterization of system types in the context of pedagogical research. The determined approaches to this category in the scientific theory and practice allow considering the system as an orderly classification of interrelated elements which, interacting with the environment, form a holistic system, constitute a set of interacting elements oriented towards the achievement of a specific goal. It has been defined that a set of components oriented towards the goal determines the basis of the research system and systematic research methods. It has been determined in the article that autonomy in choosing ways of action on the basis of the developed criteria is the characteristic feature of purposeful systems. During the research, the importance of introducing the systematic approach to modern pedagogical science was emphasized, in particular the problem of forming social activity of youth in the institutions of civil society. The systematic approach involves performing a number of tasks: developing system goals; constructing objects as a system; building models of the system; determining system properties; studying the functioning of the system. In the context of our study, it is worth noting that the social, pedagogical, social-pedagogical and innovative systems that justify a number of principles, features and characteristics that are considered relevant during the formation of social activity contribute to the development of the system enabling the development of young people's social activity. The analysis of the scientific-pedagogical literature made it possible to identify the main characteristics of these systems. According to the results of theoretical analysis, the concept and development stage of the

² Ph. D. in Pedagogy, Associate Professor at Department of Management at the State Higher Educational Institution «Donbas State Pedagogical University»

system enabling the formation of young people's social activity in the institutions of civil society were determined.

Keywords: system, systematic approach, pedagogical system, innovative system, social-pedagogical system, youth.

References

- Biletskyi, I.P. & Kuz, O.M. (2005). *Filosofii nauky: navch. posib. [Philosophy of Science]*. Kharkiv: KhNEU [in Ukrainian].
- Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy. (2005). [A great explanatory dictionary of modern Ukrainian] / Uklad, i holov, red. V.T. Busel. Kyiv; Irpin: VTF «Perun» [in Ukrainian].
- Vlasenko, O.M. (2015). Praktychne zastosuvannya systemnoho pidkhodu v modeliuvanni naukovo-doslidnoi roboty studentiv [Practical application of system approach in modeling of research work of students]. *Profesiina pedahohichna osvita: systemni doslidzhennia – Professional pedagogical education: system studies* (pp. 268-278) [in Ukrainian].
- Hriaznov, I.O. (2004). Obgruntuvannya komponentiv systemy moralnoho vykhovannia maibutnikh ofitseriv-prykordonnykiv [Substantiation of components of the moral education system of future border guards]. *Zbirnyk naukovykh prats – Collection of scientific works*, 8, 257–262 [in Ukrainian].
- Trukhachevoi, T.V. & Kyprychnyka, A.H. (Eds.) (2005). *Detskoe dvizhenie: clovar-spravochnik [Children's Movement: Dictionary-Directory]*. Moskva: Assotsyatsiia issledovatelej detskogo dvizheniia [in Russian].
- Dokuchaieva, V.V. (2016). Proektuvannya innovatsiinykh pedahohichnykh system yak haluz mizhdystyplinarnoho syntezy [Designing innovative pedagogical systems as a field of interdisciplinary synthesis]. *Systemnyi pidkhid u suchasnykh pedahohichnykh doslidzhenniakh v Ukraini. – System approach in modern pedagogical research in Ukraine*, (pp. 50-89). Starobilsk : Vyd-vo DZ «LNU imeni Tarasa Shevchenka» [in Ukrainian].
- Karaman, O.L. (2013). Teoriia i metodyka sotsialno-pedahohichnoi roboty z nepovnolitnymi zasudzhenyymi v penitentsiarnykh zakladakh Ukrainy [Theory and methodology of social and pedagogical work with juvenile prisoners in penitentiary institutions of Ukraine]. *Doctor's thesis*. Luhans [in Ukrainian].
- Konovalchuk, I.I. (2011). Sutnist ta vlastyvoli innovatsiinoi pedahohichnoi systemy [The essence and properties of an innovative pedagogical system]. *Novi tekhnologii navchannia – New learning technologies*, 67, 89-93 [in Ukrainian].
- Koliada, N. (2013). *Dytiachyi rukh yak sotsialno-pedahohichna systema (katehoriino-poniatiinyi analiz) [Children's movement as a social-pedagogical system (categorical-conceptual analysis)]*. Retrieved from <https://kraeznavstvo.at.ua/forum/13-45-1> [in Ukrainian].
- Kuzmenko, B.V. & Chaikovska, O.A. (2009). *Modeliuvannya system: navch. posib. [Systems modeling]*. Kyiv: KNUKiM [in Ukrainian].
- On-lain-slovnyky «Slovopedia» [On-line dictionary «Slovopedia»]*. Retrieved from <http://slovopedia.org.ua/29/53409/20574.html> [in Ukrainian].
- Marushchak, O. (2015). Struktura systemnoho pidkhodu do profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv tekhnologii [The structure of the systematic approach to the professional training of future technology teachers]. *Suchasni informatsiini tekhnologii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy – Modern information technologies and innovative teaching methods in the training of specialists: methodology, theory, experience, problems*. 41, 394-399 [in Ukrainian].
- Omelchenko, S.O. (2016). Naukovo-metodolohichne obgruntuvannya ta rozrobka vidkrytoi systemy vzaiemodii sotsialnykh instytutiv suspilstva z formuvannya zdorovoho sposobu zhyttia pidlitkiv [Scientific and methodological substantiation and development of an open system of interaction of social institutions of society for the formation of healthy lifestyle of adolescents]. *Systemnyi pidkhid u suchasnykh pedahohichnykh doslidzhenniakh v Ukraini. – System approach in modern pedagogical research in Ukraine*, (pp. 218-252). Starobilsk : Vyd-vo DZ «LNU imeni Tarasa Shevchenka» [in Ukrainian].
- Petryshyn, L.I. (2016). Systemnyi pidkhid yak metodolohichna osnova naukovoho doslidzhennia ta modeliuvannya [Systematic approach as a methodological basis for scientific research and modeling]. *Systemnyi pidkhid u suchasnykh pedahohichnykh doslidzhenniakh v Ukraini. – System approach in modern pedagogical research in Ukraine*, (pp. 89-119). Starobilsk : Vyd-vo DZ «LNU imeni Tarasa Shevchenka» [in Ukrainian].

Setrov, M.Y. (1972). *Osnovy funktsionalnoj teorii organizacii: Fylosof. ocherk [Fundamentals of Functional Organization Theory: Philosopher. sketch]*. Leningrad : Nauka [in Russian].

Melnychuk, O.S. (Eds). (1974). *Slovnnyk inshomovnykh sliv [Dictionary of foreign words]*. K. [in Ukrainian].

Tretyakov, P.I. (2003). *Adaptivnoe upravlenie pedagogicheskimi sistemam [Adaptive management of pedagogical systems]*. Moskva : Akademiya [in Russian].

Tolkovyy slovar Dalya onlajn [Dahl's Explanatory Dictionary]. Retrieved from <http://slovardalja.net/word.php?wordid=37673> [in Russian].

Ustemirov, K. (2005). *Professionalnaya pedagogika [Professional pedagogy]*. Almaty : Aknur i K. 431 [in Russian].

Shafran, O.I. (2007). *Systema innovatsiinoi pidhotovky maibutnoho vchytelia v umovakh navchalno-naukovopedahohichnykh kompleksiv: [System of innovative preparation of the future teacher in the conditions of educational and scientific-pedagogical complexes]*. Pereiaslav-Khmelnyskyi: S.V. Karpuk [in Ukrainian].

Accepted: November 11, 2019



Формування наукового світогляду у процесі професійної підготовки майбутніх магістрів історії засобами міжпредметних зв'язків

Яновська Лариса Григорівна¹

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, Україна
E-mail: larisayanovskaya@ukr.net

У статті розкрито питання формування наукового світогляду у процесі професійної підготовки майбутніх магістрів історії засобами міжпредметних зв'язків.

Завданнями закладів вищої освіти є: здійснювати взаємозв'язок в освітньому просторі, виховання, навчання і розвиток особистості кожного студента і зокрема, створювати умови для формування наукового світогляду майбутніх магістрів історії, що має відповідати сучасним, складним реаліям розвитку суспільства. Формування наукового світогляду вимагає цілеспрямованої та постійної роботи впродовж усього процесу навчання в магістратурі. У свідомості студента формування наукового світогляду відбувається на основі синтезу міждисциплінарних знань, тобто формування цілісної системи знань, які вивчаються на заняттях з різних дисциплін магістерської підготовки.

Огляд наукової літератури засвідчує, що розвиток світогляду особистості досліджували Р. А. Арцишевський, В. І. Блохін, Л. Н. Боголюбов, Г. В. Клокова, В. А. Морозов, В. В. Орлов, К. Г. Рожко, А. І. Бичков, Ю. М. Смоленцев та ін.

У науковій літературі доведено важливість формування наукового світогляду майбутніх спеціалістів з огляду на важливість розвитку сучасного суспільства, водночас недостатньо розроблено питання структурних компонентів наукового світогляду особистості фахівця, педагогічних умов здійснення процесу його формування.

У дослідженні уточнено поняття «науковий світогляд майбутнього магістра історії», як систему наукових, філософських, моральних понять, сформованих поглядів магістра на світ у цілому, на розуміння окремих явищ як самостійного історичного факту, так і поєднання його у світовому розвитку суспільства, держави, світу, бачення своєї особистості в цьому світі (через діяльність, емоційне сприйняття, наукові знання тощо), раціонального осмислення особистістю навколишньої дійсності у своєму особистому житті та емоційне ставлення до довкілля). Розкрито структуру наукового світогляду майбутніх магістрів історії, компоненти, визначено педагогічні умови, як-от: 1) отримання теоретичних знань з усіх предметів навчального блоку магістерської підготовки; 2) формування особистісного ставлення до теоретичного й фактичного матеріалу навчальної дисципліни; 3) спонукання майбутніх магістрів до активної самостійної роботи (зацікавленість навчальним матеріалом, актуалізація пізнавальної діяльності, можливість застосування творчого потенціалу студентів до самоосвіти та саморозвитку), завдяки яким процес формування наукового світогляду в майбутніх магістрів історії відбуватиметься більш ефективно.

Ключові слова: світогляд, «науковий світогляд майбутнього магістра історії», компоненти, міжпредметні зв'язки, магістратура, педагогічні умови.

Вступ. У процесі професійної підготовки майбутніх магістрів історії передбачено загальнонаукові, філософські, загальнокультурні, методичні та спеціальні знання. Фахова компетентність магістра історії передбачає розуміння суті змісту гуманітарних наук, знання історії України, знання головних напрямів еволюції європейської історії та культури. Студенти-магістранти повинні оволодіти комплексним підходом до наукового аналізу, вміти давати оцінку подіям та діяльності історичних діячів з позиції загальнолюдських цінностей, критично оцінювати історичні факти на основі альтернативних поглядів на проблему, з'ясувати причинно-наслідкові зв'язки в історичних подіях минулого, аналізувати і узагальнювати історичний матеріал у певній системі і формувати особистісний світогляд, знати здобутки гуманітарних і суспільних наук.

¹ кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри всесвітньої історії та методології науки Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

За вимогою сьогодення заклади вищої освіти мають створювати умови для формування наукового світогляду майбутнього магістра історії, відповідно до укладних реалій розвитку суспільства, поєднуючи в освітньо-виховному просторі навчання, виховання та розвиток майбутнього фахівця.

Упродовж усього процесу магістерської підготовки формування наукового світогляду відбувається цілеспрямовано та на постійній основі. У свідомості студента цей процес проходить у вигляді синтезу міждисциплінарних знань. Міжпредметні зв'язки в магістерській підготовці допомагають формуванню цілісної системи знань майбутнього фахівця.

Науковці Р. А. Арцишевський, В. І. Блохін, Л. Н. Боголюбов, Г. В. Клокова, В. А. Морозов, В. В. Орлов, К. Г. Рожко досліджували розвиток світогляду особистості. Свої праці формуванню світогляду присвятили А. І. Бичков, Ю. М. Смоленцев та ін. Формування світогляду в процесі викладання історії та суспільствознавства розглядали Л. Н. Боголюбов, А. І. Бичков, Г. В. Клокова.

Науковці досліджували проблему формування світогляду особистості з різних ракурсів. Так, філософи (П. В. Алексєєв, П. В. Копнін, Г. В. Платонов, О. М. Ростовцев, В. Ф. Черноволенко та ін.) наголошували, що світогляд – це система цілісного сприйняття дійсності; психологи (Л. І. Божович, В. В. Давидов, Л. С. Виготський, О. Г. Ковальов, І. С. Кон, Л. В. Ніконорова, Н. О. Менчинська) визначали світогляд як потребу мати у свідомості загальну картину до навколишньої дійсності; педагоги різних поколінь (М. К. Гончаров, Ф. Б. Горелик, М. О. Данілов, В. І. Загвязінський, В. Р. Ільченко, В. Нетребко, Р. М. Рогова, Ю. В. Скаткін, В. І. Сисоєнко, В. Г. Школьник, В. С. Шубінський та ін.) доводили, що формування світогляду школяра дає можливість йому знайти правильну відповідь у дискусійних проблемах сучасного життя.

Аналізуючи літературу з означеної проблеми, можна дійти висновку, що питання світогляду, наукового світогляду, формування його засобами різних предметів висвітлено на достатньому рівні, але питання формування наукового світогляду в процесі професійної підготовки майбутніх магістрів історії розкрито не в повному обсязі. Науковці доводять, що в сучасному суспільстві формування наукового світогляду майбутніх фахівців є нагальним питанням, але недостатньо приділено увагу вивченню структурних компонентів наукового світогляду особистості фахівця, педагогічних умов здійснення процесу його формування.

Мета та завдання дослідження. Мета дослідження полягає в уточненні поняття «науковий світогляд магістра історії», виділення його структури, визначення педагогічних умов, завдяки яким процес формування наукового світогляду в майбутніх магістрів історії відбуватиметься більш ефективно, також, доведено, що здійснення міжпредметних зв'язків є важливим елементом у формуванні наукового світогляду.

Результати дослідження. Світогляд є основою для практичної діяльності особистості. Впливаючи на ціннісні орієнтації й соціальні настанови особистості, світогляд формує активність життєвої позиції людини, визначає підхід людини до історичних фактів, політичних подій, проблем у суспільстві. І тільки науковий світогляд стає основою наукового підходу для всіх цих явищ.

Узагальнюючи поняття наукового світогляду, можна дійти висновку, що науковий світогляд майбутніх магістрів історії це система наукових, філософських, моральних понять, сформованих поглядів майбутніх магістрів на світ у цілому, на розуміння окремих явищ як самостійного історичного факту, так і поєднання його у світовому розвитку суспільства, держави, світу, бачення своєї особистості у цьому світі (через діяльність, емоційне сприйняття, наукові знання тощо), раціонального осмислення особистістю навколишньої дійсності у своєму особистому житті та емоційне ставлення до навколишнього середовища.

Історик – дослідник (підготовка майбутніх магістрів історії передбачає підготовку дослідника) повинен уміти збирати емпіричний матеріал, диференціювати його і давати наукове пояснення. Передумовою такої діяльності є засвоєні теоретичні знання, володіння понятійним апаратом науки. Наявність у дослідника загального розуміння історії, початкова концепція досліджуваного явища, знання наукових категорій і принципів – все це результат його загальної і спеціальної історичної освіти, володіння науковим рівнем знань, теорією, методологією. Поняття наукового світогляду визначається системою філософських, наукових, політичних, моральних поглядів і переконань людини, тому формування наукового світогляду не може обмежуватися поодинокими дисциплінами. Кожен предмет у професійній підготовці майбутніх магістрів історії є складником у формуванні наукового світогляду майбутніх магістрів історії. Високих результатів сформованості у майбутніх магістрів наукового світогляду можна досягти тільки шляхом узагальнення, інтеграції знань, отриманих з усіх предметів магістерської підготовки.

М. М. Скаткін доводить, що наукові знання стають складником світогляду лише тоді, коли піддаються філософському осмисленню, перетворюються в систему внутрішніх переконань і

принципів особистого життя (Скаткін, 1982: 16). Отже, до структури наукового світогляду можна віднести і теоретичні знання з різних предметів про світ і місце в ньому людини, особисті погляди, сформовані на базі цих знань, і переконання людини, здобуті під час аналізу теорії.

Оскільки об'єктом педагогічного впливу під час освітнього процесу є особистість (яка має неповторну індивідуальність) вважатимемо, що основою у формуванні наукового світогляду є застосування таких засобів в освітньо-педагогічному процесі ЗВО, які будуть спонукати у свідомості кожного студента перетворення отриманих наукових знань у стійкі погляди (прийняті людиною як достовірні ідеї, знання, теоретичні концепції, передбачення, що пояснюють явища природи і суспільства, є орієнтирами в поведінці, діяльності і стосунках) (Фіцула, 2002), і переконання (тобто стійкими поглядами, впевненістю у правильності власних думок, поглядів, які створені особистістю під час аналізу теоретичного матеріалу). А отже, будуть виформовувати його соціальну позицію, допомагати орієнтуватися в життєвих і професійних ситуаціях. Студент, у якого сформований науковий світогляд, може зробити самостійно глибокий науковий та історичний аналіз суспільної дійсності і використати цей аналіз у практичній діяльності та у творчій. Отже, визначальною умовою формування наукового світогляду є перетворення отриманих знань з різних навчальних предметів у погляди, які повинні перетворитися в переконання. У процесі формування наукового світогляду в майбутніх магістрів історії викладачі створюють особливі умови, де студент може виявити своє ставлення до подій, явищ, може дати їм принципову оцінку, висловити свою думку. Цього можна досягти якщо освітній процес магістрів буде проходити згідно таких етапів: 1) отримання наукових знань; 2) формування особистісного ставлення до наукових знань; 3) формування потреби та вміння їх використання, доведення, спростування, правильне тлумачення фактів; 4) практична реалізація сформованих поглядів і переконань.

Для того, щоб проходження визначених етапів було ефективним, пропонуємо педагогічні умови, що сприятимуть якісному формуванню наукового світогляду майбутніх магістрів історії засобами міжпредметних зв'язків.

Отже, основними педагогічними умовами цього процесу, на нашу думку, є: 1) отримання теоретичних знань з усіх предметів навчального блоку магістерської підготовки; 2) формування особистісного ставлення до теоретичного й фактичного матеріалу навчальної дисципліни; 3) спонукання майбутніх магістрів до активної самостійної роботи (зацікавленість навчальним матеріалом, актуалізація пізнавальної діяльності, можливість застосування творчого потенціалу студента, до самоосвіти та саморозвитку тощо).

Першою необхідною педагогічною умовою, на нашу думку, для формування наукового світогляду в майбутніх магістрів історії є міжпредметні зв'язки тих навчальних дисциплін, що входять в обов'язковий і вибірковий компоненти освітньо-професійної програми підготовки майбутніх магістрів (методологія та методика наукових досліджень, основи наукової комунікації іноземними мовами, педагогіка, психологія вищої школи, методика викладання історичних дисциплін у ЗВО, сучасні інформаційні технології в науці і освіті, філософія історії, історична, культурна, соціальна, філософська антропологія тощо). Основи наукового світогляду можуть бути сформовані тільки завдяки засвоєнню системи теоретичних знань з різних предметів, у єдності світоглядних і методологічних функцій цих знань. Навчальні дисципліни фахової підготовки майбутніх магістрів мають бути об'єднані загальними освітньо-виховними завданнями, використовувати споріднені методи дослідження, що вибудовуються на загальних закономірностях і теоретичних концепціях.

Міжпредметні зв'язки розглядаються як основна дидактична умова, що сприяє підвищенню наукового рівня освіти і формуванню наукового світогляду майбутніх магістрів та впливає на основні компоненти процесу навчання. Використання міжпредметних зв'язків формує у студентів уміння та навички застосування фундаментальних законів у різних галузях знань, що насамперед розвиває в них мобільність і самостійність, які необхідні в інформаційному просторі.

Накопичення системних теоретичних знань з блоку навчальних дисциплін магістерської підготовки – це крок до самостійного орієнтування в суспільних явищах, правильного застосування цих знань, для розкриття суті соціально-політичних явищ та оцінці подій, визначення свого особистісного ставлення до цієї історичної події та історичного діяча. Це і визначило другу педагогічну умову (сформоване особистісне ставлення до теоретичного і фактичного матеріалу навчальної дисципліни) в ефективному формуванні наукового світогляду в майбутніх магістрів історії.

Третя педагогічна умова передбачає спонукання до активної самостійної роботи, де поряд із зацікавленістю навчальним матеріалом, актуалізацією пізнавальної діяльності, можливістю застосування творчого потенціалу студента, спонукання його до самоосвіти та саморозвитку, є необхідність розвитку здібностей самостійно розбиратися в суспільних явищах тому, що швидкими

темпами змінюються усі галузі суспільного життя, швидко «старіє» інформація, відбуваються різкі зміни в соціально-політичній та духовній сферах сучасного суспільства. Студенти повинні вміти самостійно орієнтуватися в потоці політичної інформації, тобто самостійно аналізувати і оцінювати сучасні суспільні явища. Науковий світогляд – це результат впливу соціального середовища, пізнавально-виховного процесу, який засвоєно особистою практикою суб'єкта, отримано завдяки цьому емоційне забарвлення і перетворено в особистісну, суб'єктивну настанову, що регулює подальшу пізнавальну і практичну діяльність особистості (Фіцула, 2002: 201). З позиції суб'єктивної настанови відбувалося формування суб'єктивної позиції, що проходила за виділеними стадіями: інформаційно-адаптивною (формування навичок самоосвіти, самопізнання, розвиток рефлексії діяльності, особистісного та мотиваційного компонентів); ідентифікаційною (усвідомлення себе в освітньому процесі, цінності процесу навчання); перетворювальною (уміння самостійно виділяти проблему та вирішувати практичні задачі в професійній діяльності); професійною самореалізацією (актуалізація самовдосконалення, визначення індивідуальних завдань професійного вдосконалення). Сформований науковий підхід до суспільного явища означає сформовані знання правил і прийомів такого підходу, які в цілому дають розуміння пізнання соціальних явищ та вміння використовувати це в пізнавальній діяльності.

Висновки. Отже, у дослідженні розглянуто питання формування наукового світогляду в процесі професійної підготовки майбутніх магістрів історії з урахуванням міжпредметних зв'язків, уточнено поняття «науковий світогляд майбутніх магістрів історії», розкрито його структуру, визначено педагогічні умови, завдяки яким процес формування наукового світогляду буде більш ефективним. Було запропоновано основні етапи педагогічного процесу задля ефективної реалізації поставленої мети щодо формування наукового світогляду у майбутніх магістрів історії. Сформований науковий підхід до суспільного явища означає сформовані знання правил і прийомів такого підходу, які в цілому дають розуміння пізнання соціальних явищ та вміння використовувати це в пізнавальній діяльності.

Література

- Арцишевский Р. А. Мировоззрение: сущность, специфика, развитие. Львов: Вища школа, 1986. 196 с.
- Боголюбов Л. Н. Обществоведение. Гражданин. Общество. Государство. Москва: Просвещение, 2006. 141 с.
- Воронкова В. Г. Філософія глобалізації: соціоантропологічні, соціекономічні та соціокультурні виміри: монографія. Запоріжжя: Видавництво ЗДІА, 2010. 272 с.
- Скаткин М. М. Дидактика средней школы. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Просвещение, 1982. 324 с.
- Формирование научного мировоззрения в процессе преподавания истории и обществоведения: пособие для учителя / Под ред. Л. Н. Боголюбова. Москва: Просвещение, 1985. с.224
- Фіцула М. М. Педагогіка: навч. посіб. для студентів вищих педагогічних закладів освіти. Київ, Академія 2002. 528 с.

Formation of scientific outlook in the process of professional training aimed at the future masters of History by means of cross-curricular communications

Yanovska Larysa²

*State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University
named after K. D. Ushynsky", Odesa, Ukraine*

The formation of scientific outlook in the process of the professional training aimed at the future masters of History by means of cross-curricular communications seem to be of great importance.

The basis of professional training of masters of History is provided by general scientific, philosophical, general cultural, methodical and special knowledge. The Master's degree in History provides an understanding of the content of the Humanities, the knowledge of Ukraine's history, the knowledge of the major trends in the evolution of European history and culture. Undergraduate students must have a comprehensive approach to scientific analysis, they are to be able to evaluate the events and activities of historical figures from the standpoint of universal values, to critically evaluate historical facts based on

² *Ph. D. in Pedagogy, Associate Professor at the Department of History and Methodology of Science at the State institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky"*

alternative views of the problem, to find out the cause and effect of the relationships in historical events of the past, to analyse and to generalize historical material in a certain system and to form on this ground a personal outlook, to know the achievements of the Humanities and social sciences.

Institutions of higher education should combine in the educational space the education, training and development of the personality of each student, while creating the conditions for the formation of the scientific outlook of the Master of History, which must correspond to the modern, complex realities of social development. The formation of a scientific outlook requires focused and continuous work throughout the magistracy. In the mind of the student, the formation of the scientific worldview occurs in the form of a synthesis of interdisciplinary knowledge, that is, the formation of a holistic system of knowledge that is learned in classes in different disciplines of master's training.

The importance of forming the scientific outlook of future specialists has been proved in the scientific literature in view of the importance of the development of modern society, but the structural components of the scientific outlook of the personality of the specialist, pedagogical technologies (pedagogical conditions) of the process of its formation have not been sufficiently developed.

In order to pass certain stages of the effective procedure, we propose the pedagogical conditions that will contribute to a better formation of the scientific outlook of masters of History.

Therefore, the main pedagogical conditions of this process, in our opinion, are as follows: 1) to obtain meaningful theoretical knowledge in all subjects of the master's training unit; 2) to form personal relations to the historical fact and the historical figure; 3) to motivate masters to active independent work (interest in educational material, actualization of a cognitive activity, possibility of using the students' creative potential, to encourage them to self-education and self-development).

Keywords: *worldview, scientific worldview of master of History, components, cross-subject ties, master's degree course, pedagogical conditions.*

References

Artsishevskiy R.A. (1986) *Mirovozzrenie: sushchnost', spetsifika, razvitie [Worldview: essence, specificity, development]*. Lviv: Vishcha shkola [In Russian].

Bogolyubov L.N. (2006) *Obshchestvovedenie. Grazhdanin. Obshchestvo. Gosudarstvo [Social Studies. Citizen. Society. State]*. Moscow: Prosveshchenie [In Russian].

Voronkova V.H. (2010) *Filosofii hlobalizatsii: sotsioantropologichni, sotsiekonomichni ta sotsiokulturni vymiry [The philosophy of globalization: socio-anthropological, socio-economic and socio-cultural dimensions]*. Zaporizhia: ZDIA [in Ukrainian].

Skatkin M.M. (1982) *Didaktika sredney shkoli [High school didactics]*. Moscow: Prosveshchenie [In Russian].

Bogolyubova L.N. (Eds.). (1985) *Formirovanie nauchnogo mirovozzreniya v protsesse prepodavaniya istorii i obshchestvovedeniya [The formation of a scientific worldview in the process of teaching history and social studies]*. Moscow: Prosveshchenie [In Russian].

Fitsula M.M. (2002) *Pedahohika [Pedagogy]*. Kyiv: Akademiia [in Ukrainian].

Accepted: November 16, 2019



Формування культури здоров'я студентської молоді як педагогічна проблема**Міхеєнко Олександр Іванович¹**

Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка, Суми, Україна

E-mail: omikheenko@yandex.ruORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-5209-0755>**Мешко Галина Михайлівна²**

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка,

Тернопіль, Україна

E-mail: hal-meshko@ukr.netORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-3168-3954>**Литвиненко Віталіна Анатоліївна³**

Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка, Суми, Україна

E-mail: lvitaline1982@gmail.comORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-9790-289x>**Дяченко-Богун Марина Миколаївна⁴**

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, Полтава, Україна

E-mail: ecos.poltava2015@gmail.comORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-1209-2120>

У статті актуалізовано проблему здоров'я сучасної молоді як необхідної умови всебічного розвитку, повноцінного життя людини, однієї з найвищих цінностей суспільства. Метою дослідження є розгляд процесу формування культури здоров'я студентської молоді як цілісного, багаторівневого, інтегративного, міждисциплінарного напрямку педагогічної діяльності, визначення його концептуальних, методологічних та методичних аспектів. Методи дослідження: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення та систематизація даних навчально-методичної та наукової літератури, концептуальних положень досліджуваної проблеми, визначення основних понять дослідження, моделювання цілісного процесу формування культури здоров'я студентів. Результати дослідження: розглянуто педагогічні аспекти проблеми здоров'я, розкрито сутність та подано тлумачення поняття «культура здоров'я студентів», конкретизовано теоретико-методологічні засади процесу формування культури здоров'я студентів, розроблено педагогічну модель формування культури здоров'я студентів, яка складається із чотирьох взаємопов'язаних структурних блоків. Цільовий блок визначає мету та завдання процесу формування культури здоров'я студентів; теоретико-методологічний блок розкриває методологічні підходи (холістичний, синергетичний, компетентнісний, діяльнісний) та специфічні принципи (міждисциплінарності, єдності теорії і практики, індивідуалізації, природовідповідності); змістовий блок передбачає оволодіння сукупністю дисциплін (біологія, анатомія, фізіологія, гігієна, біохімія, екологія, фізичне виховання, педагогіка, психологія, філософія та ін.) та знаннями про складові здорового способу життя (руховий режим, харчування, ендоекологію, психоемоційну активність, загартовування, раціональну організацію життєдіяльності, відсутність шкідливих звичок, самоосвіту і самовиховання з питань здоров'я тощо); процесуальний блок конкретизує етапи розвитку оздоровчої діяльності як зовнішнього вияву процесу формування культури здоров'я студентів.

Ключові слова: здоров'я, культура здоров'я студентів, теоретико-методологічні аспекти.

¹ доктор педагогічних наук, доцент Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка

² доктор педагогічних наук, професор Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

³ кандидат педагогічних наук Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка

⁴ доктор педагогічних наук, доцент Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Вступ. На сучасному етапі розвитку людства проблема здоров'я, формування якостей, які визначають культуру здоров'я особистості, потребують особливої уваги. В умовах загострення демографічних проблем, ціннісної кризи, домінування споживацьких стандартів, внаслідок чого успіх часто досягається ціною власного здоров'я та зниження якості життя, культура здоров'я постає як один з найважливіших чинників самоактуалізації та самореалізації особистості, налагодження гармонійних стосунків із собою, суспільством, природою, соціально-економічного розвитку держави, вирішення глобальних проблем сучасності. Водночас сучасний стан здоров'я населення України, особливо молоді, викликає занепокоєння. Ставлення до здоров'я безпосередньо залежить від рівня культури особистості і культури здоров'я як її складової. А оскільки цінності здоров'я формуються в процесі навчання й виховання, головна роль у цьому процесі належить системі освіти.

Фундаментальну основу проблеми здоров'я становлять дослідження, які здійснювалися у філософському, медичному, біологічному, психологічному, педагогічному та інших напрямках. Різні аспекти зазначеної проблеми розглядали у своїх працях І. Авдеєнко, Т. Андрющенко, Н. Башавець, Н. Белікова, Ю. Бойчук, Т. Бойченко, М. Гончаренко, В. Горащук, В. Грибан, М. Гриньова, П. Джуринський, В. Колбанов, Н. Кукса, В. Литвиненко, Г. Мешко, О. Міхеєнко, І. Муравов, В. Оржеховська та ін. Освітняни виявляли та обґрунтовували педагогічні умови, покликані підвищити ефективність впровадження технології формування культури здоров'язбереження (Башавець, 2009), визначали педагогічні умови розвитку культури здоров'я студентів (Бойчук, Авдеєнко, Турчинов, 2015), вивчали етичні аспекти, що мають супроводжувати процес впровадження здоров'язбережувальних технологій в освітнє середовище вищого навчального закладу (Онопко, Дяченко-Богун, 2018), різні педагогічні особливості розвитку культури здоров'я студентів в умовах освітнього середовища вищого навчального закладу (Авдеєнко, 2016), досліджували феномен здоров'я в контексті соціокультурного виховання студентів (Демочко, 2014), здоровий спосіб життя та організаційні умови його побудови (Hribovska, Danylevych, Ivanochko, Shchur, 2015), розглядали процес формування здоров'язбереження з позицій компетентнісного підходу (Андрющенко, 2012), з'ясували особливості вирішення аналогічних проблем щодо формування культури здоров'я студентів у навчальних закладах інших країн (Ермакова, 2014), конкретизували роль рухової активності та її вплив на якість життя українських студентів (Pavlova, Vynogradskyi, Kurchaba, Zikrach, 2017), а також можливість застосування засобів технологічної освіти для розвитку культури здоров'я студентів (Masalimova, Luchinina, Ulengov, 2017), вивчали стан здоров'я підлітків у взаємозв'язку зі способом життя (Smida, Novotna, Marko, Bendikova, 2017).

Авторські попередні дослідження присвячені стану розробленості проблеми здоров'я сучасної студентської молоді, сформульовано дефініцію поняття «культура здоров'я особистості», деталізовано її складники, визначено критерії та показники діагностики рівня сформованості культури здоров'я студентів, розроблено програму оцінювання, деякі методичні аспекти формування культури здоров'я студентів, подано результати педагогічного експерименту (Міхеєнко, Кукса, Лянной, 2017).

Результати науково-педагогічних пошуків засвідчили, що проблема культури здоров'я є багатогранною й охоплює широкий спектр можливостей педагогічного потенціалу, а отже, потребує визначення теоретико-методологічних засад як основи для осмислення та подальшого її вирішення у практичній площині. Це питання залишається недостатньо розробленим.

Мета та завдання дослідження – розглянути процес формування культури здоров'я студентської молоді як цілісний, багаторівневий, інтегративний, міждисциплінарний напрям педагогічної діяльності, визначити його концептуальні, методологічні та методичні аспекти.

Матеріали та методи дослідження: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення та систематизація даних навчально-методичної та наукової літератури, концептуальних положень досліджуваної проблеми, визначення основних понять дослідження, моделювання цілісного процесу формування культури здоров'я студентів.

Результати дослідження. Проблема здоров'я людини є однією з найскладніших проблем сучасності, яка нерозривно пов'язана з поняттям культура. Як універсальна детермінанта діяльності людини у процесі пізнання і перетворення довкілля, розуміння своєї внутрішньої суті, культура стає внутрішнім надбанням і багатством особистості, які реалізуються у повсякденних діях, поведінці, визначаючи зовнішню життєдіяльність і внутрішній світ, впливає на здоров'я людини.

Складником загальної культури є культура здоров'я, сутність якої полягає в глибокому й усвідомленому засвоєнні необхідних знань, цінностей, коли вони набувають особистісного змісту, стають мотивом поведінки, формують здоровий спосіб життя (Фаласеніді, Шийка, 2017). Культуру здоров'я студентів розглядаємо як інтегровану якість, що характеризує сформованість певного світогляду, ціннісних орієнтацій, переконань, основою яких є знання про здоров'я, володіння

вміннями розробляти та реалізовувати індивідуальну оздоровчу програму, зумовлює свідоме, відповідальне, емоційно-ціннісне ставлення як до власного здоров'я, так і здоров'я оточуючих та довкілля. Формування культури здоров'я студентської молоді як цілісний педагогічний процес потребує конкретизації концептуальних, методологічних та методичних аспектів. З метою упорядкування та систематизації теоретичного й практичного досвіду розроблено педагогічну модель формування культури здоров'я студентів (рис. 1).



Рис. 1. Педагогічна модель формування культури здоров'я студентів

Структурні блоки моделі мають свої специфічні особливості, але об'єднані однією метою – формування культури здоров'я студентів.

Теоретико-методологічний блок конкретизує методологічні підходи та специфічні принципи формування культури здоров'я студентів. Згідно із *холистичним підходом* організм людини є цілісним утворенням, де все взаємопов'язане і взаємозумовлене. Існування тісного взаємозв'язку між клітинами, органами та їх функціями зумовлює злагоджену взаємодію, гармонію функціонування

інформаційної структури організму, що є провідною умовою нормальної життєдіяльності і здоров'я людини. Хвороба виникає як наслідок відсутності гармонійної взаємодії структур організму, і пов'язана зі станом людини в цілому, а не окремих органів і частин тіла. Холістичний підхід визначає методологію оздоровчої практики і передбачає вирішення оздоровчих завдань шляхом застосування комплексу різних засобів, спрямованих на оздоровлення як тілесності, так і психічної, соціальної та духовної сфер життєдіяльності людини.

Маючи загальнонауковий характер, *синергетика* надає широкий спектр можливостей як для оптимізації шляхів вирішення педагогічних завдань, так і для підвищення ефективності оздоровчої практики. У педагогіці однією з характерних особливостей синергетичного підходу є опора на евристичний метод навчання, управління процесом навчання спробою, ненав'язливо, без дріб'язкової опіки, заохочення самостійності, пробудження особистісної активності та інтересу до розвитку своїх здібностей, підтримка ініціативи, створення умов для самовиховання, самоосвіти, саморозвитку, самовдосконалення. Оздоровча практика, згідно із принципами синергетики, передбачає побудову правильної (оптимальної) конфігурації оздоровчого впливу, яка сприятиме відновленню гармонії, злагодженій взаємодії елементів організму шляхом стимуляції слабких біоенергоінформаційних структур з метою досягнення високої оздоровчої результативності за порівняно невеликих зусиль.

Компетентнісний підхід спрямовує освітній процес у напрямі до оволодіння певними компетенціями. Культура здоров'я студентів є складним інтегрованим утворенням, комплексом відповідних знань, цінностей, мотивів та особистісних якостей тощо, формування яких забезпечується оволодінням сукупністю оздоровчих компетенцій, наприклад, таких як компетенції з питань рухової активності, харчування, загартування тощо. Розгляд культури здоров'я студентів з позицій компетентнісного підходу дає можливість визначити її структуру та компоненти оздоровчих компетенцій, що в практичній площині оптимізує розробку змісту начального матеріалу.

Діяльнісний підхід розглядає діяльність як головне джерело формування й розвитку особистості, умовою виявлення і розкриття її потенціалу, а отже, є основним засобом формування культури здоров'я.

Принцип міждисциплінарності зумовлений інтегрованим характером науки про здоров'я, в основі якої сукупність дисциплін (див. змістовий блок).

Принцип єдності теорії і практики передбачає оволодіння знаннями про здоров'я не лише на рівні теорії, але розвиток умінь застосовувати їх на практиці. Наука про здоров'я, як і фізична культура, є насамперед творчо-практичною діяльністю, спрямованою на активне, свідоме і цілеспрямоване практичне використання теоретичної інформації

Принцип індивідуалізації стосується як освітнього процесу, так і оздоровчої діяльності, адже кожна людина унікальна і неповторна. Відтак, система оздоровлення має змінюватися для кожної людини, а не людина пристосовуватися до певної системи.

Особливістю процесу оздоровлення є реалізація здатності організму людини до саморегулювання і самовідновлення, тому процес оздоровлення ґрунтується на *принципі природовідповідності* з розумінням того, що людський організм є складною біоенергоінформаційною системою і ланкою екологічної системи природи.

Змістовий блок становить основу освітньо-виховного процесу і є чинником формування інформаційних компетенцій, емоційно-ціннісного й свідомого ставлення до здоров'я, мотивації до оздоровчої діяльності. Складність феномену здоров'я людини визначає інтегрований характер науки про здоров'я, основою якої є сукупність таких дисциплін, як біологія, анатомія, фізіологія, гігієна, біохімія, екологія, фізичне виховання, педагогіка, психологія, філософія тощо.

Біологія встановлює загальні закономірності, властиві життю у всіх його проявах і на всіх рівнях організації живого, досліджує закономірності життєдіяльності організмів, формує еволюційний погляд на природу здоров'я, створює цілісну картину формування здоров'я людини з урахуванням її зв'язків із довкіллям.

Анатомія, вивчаючи органи та системи органів, зовнішні форми і пропорції людського тіла, його частин, окремі органи, їх мікроскопічну та макроскопічну будову, становить першооснову знань про здоров'я людини.

Гігієна вважається основою профілактичного напрямку в медицині. Вивчаючи чинники впливу довкілля, гігієна розробляє спектр заходів забезпечення здоров'я, пов'язаних із попередженням шкідливого впливу довкілля й розвитку захворювань.

Предметом вивчення *фізіології людини* є функції організму, їх зв'язків між собою, регуляція і пристосування до довколишнього середовища, походження і розвиток в процесі еволюції та індивідуального розвитку організму людини. Як наука про життєві процеси, діяльність окремих

органів, систем та організму в цілому, фізіологія закладає підґрунтя для формування системи знань про організм людини, без яких неможливо ефективно здійснювати практичну діяльність, спрямовану на зміцнення здоров'я.

Біохімія як наука про хімічний склад організмів та їхніх складників частини, маючи справу із структурою та функцією компонентів клітини та речовин організму (білки, вуглеводи, ліпіди, нуклеїнові кислоти та інші біомолекули), вивчає складні хімічні процеси, що відбуваються в організмі людини.

Екологія як наука про взаємодії живих організмів та їх спільнот між собою і з довколишнім середовищем, виявляє механізми підтримання їх стійкості у просторі й часі, доводить, що людський організм є складником природи і ланкою екологічної системи, забезпечує наукову основу раціонального природокористування, досліджує характер взаємовідносин у ланцюгу «суспільство – людина – середовище», розробляє оптимальні моделі їх побудови, формує знання про взаємозв'язок довкілля і здоров'я людини.

Фізичне виховання визначає закономірності, організаційні та методичні особливості розвитку фізичних якостей як важливої умови нормального функціонування організму, фізичного та психічного розвитку організму, забезпечення довготривалої фізичної дієздатності, а також характеристик і чинників здоров'я людини.

Педагогіка розробляє зміст, технології, завдання оздоровчої освіти та виховання, розкриває структуру сучасних знань про здоров'я, вивчає методи, прийоми, засоби і форми навчання й виховання у сфері здоров'я, допомагає правильно підібрати головні елементи основ науки, подати навчальний матеріал у доступних для сприйняття, розуміння і запам'ятовування формах і зв'язках, сприяє вирішенню завдань із формування і застосування у повсякденному житті відповідних умінь та навичок, виховання культури здоров'я різних верств суспільства.

Психологія дає можливість вивчати психоемоційні аспекти здоров'я та психофізіологічні чинники, що визначають шляхи управління здоров'ям людини за допомогою механізмів, підвладних свідомості.

Наука про здоров'я, вивчаючи процеси, які відбуваються в людському організмі, їх гармонізацію, узагальнює *філософське* сприйняття феномена людини, дозволяє інакше поглянути на життя та здоров'я, усвідомити, що організм людини є найяскравішим утіленням усіх філософських законів.

Зазначені дисципліни є основою для оволодіння знаннями про базові компоненти здорового способу життя, важливі для здоров'я природні чинники. Згідно із сучасними даними, головними чинниками здоров'я і, відповідно, складниками здорового способу життя є: оптимальний руховий режим, правильне харчування, стан ендоекології, психоемоційна регуляція, тренування імунітету (загартовування), раціонально організована життєдіяльність, відсутність шкідливих звичок, самоосвіта і самовиховання з питань здоров'я. Специфіка будівництва здоров'я полягає у тому, що головним дослідником і суб'єктом управління є сам індивід, а отже, спосіб життя характеризується суто індивідуальним стилем, який, у свою чергу, визначається життєвими цінностями, світоглядними орієнтаціями, культурними традиціями, власним та суспільним досвідом, особистісно-мотиваційною сферою, рівнем культури та знань людини.

Процесуальний блок конкретизує етапи розвитку оздоровчої діяльності як зовнішнього вияву процесу формування культури здоров'я студентів. *Теоретична інформація* визначає орієнтири, є важливим підґрунтям для прийняття рішень, спрямовує діяльність у потрібному напрямі. З накопиченням теоретичних знань про здоров'я студент *усвідомлює власну відповідальність за стан свого здоров'я*. У цьому зв'язку набуває значення свідоме застосування оздоровчих засобів як результат розуміння глибоких механізмів оздоровчого впливу. Отже, формується *емоційно-ціннісне ставлення до здоров'я*. Отримання позитивного результату від практичної реалізації індивідуальної оздоровчої програми сприяє *формуванню мотивації та вияву вольових зусиль*, що, у свою чергу, стає стимулом для подальшого *пошуку засобів оздоровлення*, опанування додаткових знань про сутність і механізм оздоровчого впливу певних процедур та *активізації оздоровчої діяльності*. Практика оздоровлення дає змогу отримати *власний досвід* на основі якого вибудовується *творчий підхід* до розробки та реалізації оздоровчої програми. Характерною особливістю цього процесу є перманентна взаємодія і зворотний зв'язок між базою теоретичних знань та іншими етапами формування оздоровчої діяльності і поведінки людини.

Висновки. Культура здоров'я студентів є інтегрованою якістю, яка відображає сформованість світоглядних настанов, переконань, життєвих цінностей та знань про здоров'я, володіння вміннями розробляти та реалізовувати індивідуальну оздоровчу програму, зумовлює свідоме, відповідальне, емоційно-ціннісне ставлення як до власного здоров'я, так і здоров'я оточуючих та довкілля. Процес

формування культури здоров'я студентів визначається насамперед теоретико-методологічними засадами, які є основою для її практичного вирішення. Подальшого дослідження потребує детальне вивчення складових культури здоров'я студентів та її формування як системи знань, ціннісно-мотиваційних настанов та практичного досвіду.

Література

- Авдєєнко І. М. Розвиток культури здоров'я студентів в освітньому середовищі вищого навчального закладу : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2016. 20 с.
- Андрющенко Т. К. Теоретичні аспекти проблеми формування здоров'язбережувальної компетентності. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми, 2012. № 1(19). С. 11-20.
- Башавець Н. А. Педагогічні умови, що сприяють реалізації технології формування культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації майбутніх фахівців. *Зб. наук. праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. Умань, 2009. Ч.1. С. 12-23.
- Бойчук Ю. Д., Авдєєнко І. М., А.В. Турчинов А. В. Педагогічні умови розвитку культури здоров'я студентів в освітньому середовищі вищого навчального закладу. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми, 2015. № 9(53). С. 141-149.
- Демочко Г.Л. Здоров'я як соціокультурна складова виховання студентів вищих навчальних закладів. *Педагогіка здоров'я*. Харків, 2014. С. 153-155.
- Ермакова Т. С. Формирование культуры здоровья будущего учителя в польских учебных заведениях. *Физическое воспитание студентов*. Харків, 2014. № 5. С. 14-19.
- Міхеєнко О. І., Кукса Н. В., Лянной М. О. Формування культури здоров'я студентської молоді в умовах вищого навчального закладу. *Наука і освіта*. Одеса, 2017. № 12. С. 42-52.
- Онїпко В. Дяченко-Богун М. Етика впровадження здоров'язбережувальних технологій в освітнє середовище вищого навчального закладу. *Витоки педагогічної майстерності*. Полтава, 2018. Вип. 22. С. 157-161.
- Фаласеніді Т. М., Шийка Ю. І. Культура здоров'я як складова загальнолюдської культури. *Загальна теорія здоров'я та здоров'язбереження* : колективна монографія. Харків, 2017. С. 277-282.
- Pavlova I., Vynogradskyi B., Kurchaba T., Zikrach D. Influence of leisure-time physical activity on quality of life of Ukrainian students. *Journal of Physical Education and Sport*. 2017, 17(3) Art 159, pp. 1037-1042.
- Smida L., Novotna B., Marko M., Bendikova E. Lifestyle and health status of adolescents from the secondary school medicine in Banska Bystrica. *Journal of Physical Education and Sport*. 2017, Supplement issue 5, Art 234, pp. 2228-2234.
- Masalimova A.R., Luchinina A.O., Ulengov R.A. Technological Education as a Means of Developing Students' Health Culture. *International Journal of Environmental Science Education*. 2016, 11(5), 623-632.
- Hribovska I., Danylevych M., Ivanochko V., Shchur L. Organizational conditions of healthy lifestyle promotion for arts students. *Journal of Physical Education and Sport*. 2015, 15(2), Art 34 pp. 218-224.

Formation of students' health culture as a pedagogical problem

Mikheienko Oleksander⁵

Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, Sumy, Ukraine

Meshko Halyna⁶

Ternopil Volodymyr Hnatyuk National Pedagogical University, Ternopil, Ukraine

Lytvynenko Vitalina⁷

Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, Sumy, Ukraine

Dyachenko-Bohun Marina⁸

Poltava Korolenko National Pedagogical University, Poltava, Ukraine

⁵ Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko

⁶ Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Ternopil Volodymyr Hnatyuk National Pedagogical University

⁷ Ph. D. in Pedagogy at the Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko

⁸ Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Poltava Korolenko National Pedagogical University

The article deals with the problem regarding the health of modern youth as a necessary condition for all-round development, a full-fledged human life, one of the highest values of society. The purpose of the study is to consider the process aimed at forming students' health culture as a holistic, multilevel, integrative, interdisciplinary direction of the pedagogical activity, to determine its conceptual, methodological and methodological aspects. The research methods are as follows: analysis, synthesis, comparison, generalization and systematization of the data of educational, methodological and scientific literature, conceptual positions of the problem under study, definition of the basic concepts of the research, modelling of the holistic process aimed at forming students' health culture. The results of the study: the state of the problem concerning health from the viewpoint of the pedagogical sphere has been considered; the concept "culture of students' health" has been defined; the theoretical and methodological principles of the process aimed at forming students' health culture have been specified; a pedagogical model facilitating the formation of students' health culture consisting of four interconnected structural blocks has been elaborated.

The target unit defines the purpose and the tasks of the process aimed at forming students' health culture; the theoretical and methodological unit reveals methodological approaches (holistic, synergetic, competence-based, activity-centred) and specific principles (interdisciplinarity, unity of theory and practice, individualization, natural correspondence); the content block envisages mastering the totality of disciplines (Biology, Anatomy, Physiology, Hygiene, Biochemistry, Ecology, Physical Education, Pedagogy, Psychology, Philosophy, etc.) and the knowledge of the components constituting a healthy lifestyle (motor regime, nutrition, endoecology, a psychoemotional activity, toughening up, rational organization of the vital activity, absence of harmful habits, self-education and self-education on health-related issues, etc.); the procedural block specifies the stages of the development of recreational activities as an external expression of the process aimed at forming students' health culture.

Keywords: health, students' health culture, theoretical and methodological aspects.

References

- Avdjejenko, I.M. (2016). Rozvytok kul'tury zdorov'ja studentiv v osvithnomu seredovysshii vyshhogho navchal'nogho zakladu [Development of the health culture of students in the educational environment of a higher educational establishment]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kharkiv: KhNU im. V.N. Karazina [in Ukrainian].
- Andrjushhenko, T.K. (2012). Teoretychni aspekty problemy formuvannja zdorov'jazberezhuval'noji kompetentnosti [Theoretical aspects of the problem of formation of healthcare-saving competence]. *Pedagoghichni nauky: teorija, istorija, innovacijni tekhnologhiji – Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 1(19), 11-20 [in Ukrainian].
- Bashavecj, N.A. (2009). Pedagoghichni umovy, shho spryjajutj realizaciji tekhnologhiji formuvannja kul'tury zdorov'jazberezhennja jak svitoghljadnoji orijentaciji majbutnikh fakhivciv [Pedagogical conditions contributing to the implementation of the technology of forming a culture of health preservation as a world-view orientation of future professionals]. *part 1*, 12-23 [in Ukrainian].
- Bojchuk, Ju.D., Avdjejenko, I.M., Turchynov & A.V. (2015). Pedagoghichni umovy rozvytku kul'tury zdorov'ja studentiv v osvithnomu seredovysshii vyshhogho navchal'nogho zakladu [Pedagogical conditions of the development of the health culture of students in the educational environment of a higher educational institution]. *Pedagoghichni nauky: teorija, istorija, innovacijni tekhnologhiji – Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 9(53), 141-149 [in Ukrainian].
- Demochko, H.L. (2014). Zdorovia yak sotsiokulturna skladova vykhovannia studentiv vyshchych navchalnykh zakladiv [Health as a sociocultural component of the education of students of higher educational institutions]. *Pedahohika zdorovia – Pedagogy of health*, 153-155 [in Ukrainian].
- Ermakova, T.S. (2014). Formirovanie kul'tury zdorovia budushchego uchitelja v polskikh uchebnykh zavedeniakh [Formation of culture of health of the future teacher in the Polish educational institutions] *Fyzycheskoe vospytanye studentov – Physical education of students*, 5, 14-19 [in Ukrainian].
- Mikheienko, O.I., Kuksa, N.V. & Lyannoi, M.O. (2017). Formuvannia kul'tury zdorovia studentskoi molodi v umovakh vyshchoho navchal'nogho zakladu [Formation of health culture of students in terms of higher education]. *Nauka i osvita – Science and education*, 12, 42-52 [in Ukrainian].
- Onipko, V. & Dyachenko-Bohun, M. (2018). Etyka vprovadzhennia zdoroviazberezhuval'nykh tekhnolohii v osvithnie seredovyshe vyshchoho navchal'nogho zakladu [Ethics of the introduction of health-saving technologies into the educational environment of a higher educational establishment]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti – Origins of pedagogical skill*, issue 22, 157-161 [in Ukrainian].

Falassenidi, T.M. (2017). Kuljtura zdorov'ja jak skladova zagaljnoľjuds'koji kuljtury [Health culture as a component of universal culture]. *Zagaljna teorija zdorov'ja ta zdorov'jazberezhennja – General theory of health and healthcare* (pp. 277-282). Kharkiv : Vyd. Rozhko S.Gh. [in Ukrainian].

Pavlova, I., Vynogradskyi, B., Kurchaba, T. & Zikrach, D. (2017). Influence of leisure-time physical activity on quality of life of Ukrainian students. *Journal of Physical Education and Sport*, 17(3), 1037-1042 [in English].

Smida, L., Novotna, B., Marko, M. & Bendikova, E. (2017). Lifestyle and health status of adolescents from the secondary school medicine in Banska Bystrica. *Journal of Physical Education and Sport*, 5, 2228-2234. [in English].

Masalimova, A.R., Luchinina, A.O. & Ulengov, R.A. (2016). Technological Education as a Means of Developing Students' Health Culture. *International Journal of Environmental Science Education*, 11(5), 623-632 [in English].

Hribovska, I., Danylevych, M., Ivanochko, V. & Shchur, L. (2015). Organizational conditions of healthy lifestyle promotion for arts students. *Journal of Physical Education and Sport*, 15(2), 218-224 [in English].

Accepted: November 19, 2019



Професійна підготовка майбутніх учителів фізики до організації дослідницької діяльності учнів загальноосвітніх закладів

Манченко Тетяна Олександрівна¹

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, Україна
E-mail: anna.manchenko.95@ukr.net

Маріна Марія Сергіївна²

НВК 67, ЗОШ 1-3 ступенів, Одеса, Україна
E-mail: mary.pavlova1989@gmail.com

Тадеуш Ольга Харлампіївна³

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, Україна
E-mail: olga2445@ukr.net
ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-3284-6137>
Scopus ID 6507145939

Вимогою часу є підвищення рівня професійної підготовки майбутнього вчителя фізики, здатного оволодіти вміннями проводити спостереження, планувати і виконувати експерименти, обробляти результати вимірювань, висувати гіпотези й будувати моделі, встановлювати межі їх застосування тощо, тобто навчання фізики має супроводжуватися дослідницькою діяльністю.

Метою проведеного дослідження є формування у майбутніх учителів фізики дослідницької компетентності у процесі вивчення розділу «Молекулярна фізика і термодинаміка» курсу загальної фізики та застосування отриманого досвіду в організації дослідницької діяльності учнів при проходженні педагогічної практики.

Як методи дослідження застосовувалися теоретичний аналіз проблеми формування дослідницької компетентності та практичні методи: анкетування, тестування, організація комплексної освітньо-дослідницької діяльності на лекціях, практичних, лабораторних заняттях, на консультаціях та в позааудиторний час. Визначено зміст та структуру дослідницької компетентності майбутнього вчителя фізики як сукупності мотиваційного, когнітивного, операційно-дослідницького та оцінно-рефлексивного компонентів.

На констатувальному етапі експерименту встановлено незадовільний рівень сформованості дослідницької компетентності студентів, а саме: студенти не виявляли бажання виконувати дослідницькі завдання внаслідок відсутності системи інформаційних знань, умінь планувати і управляти дослідницькою діяльністю. Для підвищення рівня дослідницької компетентності на формувальному етапі експерименту процес навчання розділу загальної фізики «Молекулярна фізика і термодинаміка» супроводжувалось виконанням дослідницьких завдань, які об'єднали в собі теоретичний лекційний і експериментально-дослідний матеріал з кожної теми освітньої програми, який засвоювався при виконанні натурних і віртуальних лабораторних робіт та в процесі розв'язування задач. При такому підході у студентів виникало уявлення про зміст фізики як цілісної системи універсальних знань, умінь, навичок і місце дослідницької діяльності у формуванні дослідницької компетентності.

Виконання дослідницьких завдань комплексного змісту суттєво підвищило рівень дослідницької компетентності за всіма показниками, про що свідчили результати дослідницької діяльності.

Практичне значення одержаних результатів визначається тим, що розроблено і впроваджено в освітній процес підготовки майбутніх учителів фізики систему формування дослідницької компетентності (на прикладі розділу загальної фізики «Молекулярна фізика і термодинаміка») у процесі комплексної дослідницької діяльності на лекційних, практичних і лабораторних заняттях. Передбачається застосування набутого досвіду формування

¹ студентка 2 року навчання магістратури фізико-математичного факультету Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

² вчитель фізики НВК 67, ЗОШ 1-3 ступенів

³ кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри фізики Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

дослідницької компетентності майбутніх учителів фізики при засвоєнні подальших розділів загальної фізики.

Ключові слова: майбутні вчителі фізики, професійна підготовка, дослідницька компетентність.

Вступ. У Національній доктрині розвитку освіти України йдеться про необхідність забезпечення ефективної підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників, залучення до системи освіти талановитих фахівців, здатних на високому рівні здійснювати освітній процес, наукові дослідження, засвоювати нові технології, інформаційні системи, виховувати в учнів духовність і моральність, готувати фахівців високої кваліфікації. У світлі компетентнісного підходу, як основної парадигми освіти, сучасна школа повинна формувати цілісну систему універсальних знань, умінь, навичок, а також досвід самостійної дослідницької діяльності та особистої відповідальності тих, хто навчає, і тих, хто навчається, як показника якості освіти. Проблему впровадження компетентнісного підходу в навчання фізики досліджували: П. С. Атаманчук, Г. В. Бібік, Л. Ю. Благодаренко, С. В. Бондар, І. В. Бургун, Л. С. Ващенко, О. П. Войтович, М. Ю. Галатюк, А. М. Кух, О. І. Локшина, О. В. Овчарук, О. І. Пометун, О. Я. Савченко, А. В. Хуторської, В. Д. Шарко, М. І. Шут тощо.

Особливого значення набуває створення сучасного освітньо-виховного середовища, яке забезпечить передумови для всебічного розвитку й саморозвитку особистості майбутніх учителів, здатних до творчості та надихання до творчості своїх учнів. Традиційна система професійної підготовки майбутнього вчителя, зокрема, вчителя фізики, незважаючи на значні досягнення, потребує модернізації, відповідно до вимог часу.

Про необхідність підвищення рівня професійної підготовки майбутнього вчителя фізики свідчать показники вступної кампанії: щорічно зменшується кількість абітурієнтів, які бажають проходити підготовку за спеціальністю 014 Середня освіта, спеціалізація «Фізика». Значна кількість студентів має низький базовий рівень знань із випадковим вибором майбутнього фаху. Як наслідок, спостерігається своєрідне «замкнуте коло»: недостатній рівень професійної підготовки майбутнього вчителя фізики і, як результат, низька вмотивованість учнів до вивчення фізики.

Отже, вимогою часу є підвищення рівня професійної підготовки майбутнього вчителя фізики, здатного при вивченні фізики оволодіти вміннями проводити спостереження, планувати і виконувати експерименти, обробляти результати вимірювань, висувати гіпотези і будувати моделі, встановлювати межі їх застосування тощо, тобто процес навчання фізики має супроводжуватися дослідницькою діяльністю.

Дійсно, саме фізика вдало поєднує в собі експеримент і теорію та базується на досліді як доказі істини, і тому є основою формування у підростаючого покоління дослідницької компетентності, наукового стилю мислення та наукового світогляду, розвитку пізнавальних інтересів, творчих здібностей у процесі розв'язання фізичних задач і самостійного набуття нових знань, виконання експериментальних досліджень, підготовки доповідей та інших творчих робіт.

Безумовно, ефективність формування дослідницької компетентності учнів при вивченні фізики залежить від рівня сформованості дослідницької компетентності вчителя, який здатний до самостійного і систематичного виконання навчальних досліджень з фізики емпіричного і теоретичного рівнів, до організації дослідницької діяльності учнів. Отже, перед учителем фізики виникає низка проблем і завдань практичного характеру, пов'язаних з підвищенням якості навчання, рішення яких унеможлиблюється без формування дослідницької компетентності сьогоденного студента, майбутнього вчителя фізики, здатного до формування дослідницьких умінь у своїх учнів. Суттєвого значення в досягненні визначених завдань має впровадження в освітній процес у вищих і загальноосвітніх закладах інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ).

Проблема формування дослідницької компетентності при навчанні фізики як у середніх, так і у вищих закладах освіти, розглядалась у працях П. С. Атаманчука (Атаманчук, 2003), А. М. Куха (Кух, 2012), М. С. Голованя (Головань, 2012), Т. Л. Гончаренко (Гончаренко, 2017), О. В. Мерзликіна (2014) та багатьох інших, а саме: визначалась її сутність, структура, рівні та критерії сформованості, місце в системі освіти тощо. Значна увага зверталась на використання ІКТ з метою підтримки дослідницької діяльності.

Аналіз поглядів на визначення сутності дослідницької компетентності показав, що немає однозначного визначення цього поняття. Дослідницька компетентність визначалась як цілісна, інтегративна якість особистості (Хуторської, 2017; Головань, 2012), як особлива функціональна

система психіки і пов'язана з нею цілісна сукупність якостей людини, володіння методологією й методами дослідження (Архипова, 2009) тощо. Найбільш повне та узагальнювальне визначення сутності й змісту дослідницької компетентності, що відображає специфіку та відповідає змісту дослідницькій діяльності студента, майбутнього вчителя фізики, запропоновано М. С. Голованем (Головань, 2012). Дослідницьку компетентність майбутнього вчителя фізики визначено на тлі діяльнісного підходу як інтегративну, цілісну якість особистості студента, що виникає в результаті набуття знань, умінь і навичок та виявляється в готовності впровадження їх у дослідницькій діяльності з метою засвоєння нових знань та їх практичного використання.

Не зважаючи на розробленість теорії дослідницької компетентності, спостерігаються суперечності між постійно зростаючою потребою сучасної школи в учителі фізики, який здатний виконувати функцію і дослідника і організатора дослідницької діяльності учнів, та недостатньою теоретичною та методичною підготовленістю учителів до цієї діяльності; між необхідністю збільшення дослідницьких методів навчання в закладах вищої освіти і відсутністю відповідних методів дослідження щодо забезпечення дослідницького підходу в чинній системі навчання фізики.

Отже, як свідчить проведений аналіз літературних джерел, для формування особистості студента як майбутнього творчого, ініціативного фахівця необхідно впроваджувати в освітній процес дослідницьку діяльність, що привчає до самостійності, виробляє вміння застосовувати отримані знання при вирішенні конкретних завдань, а також виховує зібраність та цілеспрямованість. У світлі потреб прискореного науково-технічного розвитку країни саме дослідницька діяльність студентів, майбутніх учителів фізики, розглядається як важливий чинник удосконалення професійної підготовки, формування високого творчого потенціалу й соціально-професійної зрілості у майбутній професійній діяльності (Атаманчук, 2013), (Кух, 2012). Значну кількість робіт присвячено різним аспектам підготовки майбутніх учителів фізики до дослідницької діяльності і, як наслідок, до формування ключових, у тому числі дослідницьких компетентностей. Однак серед них відсутні роботи, присвячені методиці формування в майбутнього вчителя фізики предметної (предметна галузь – фізика) дослідницької компетентності при вивченні розділу загальної фізики «Молекулярна фізика і термодинаміка» та застосування отриманого досвіду дослідницької діяльності при проходженні педагогічної практики в загальноосвітніх закладах.

Мета дослідження. Розглянуті вище суперечності в професійній підготовці майбутнього вчителя фізики дозволили визначити мету дослідження: сформувати у майбутніх учителів фізики освітньо-дослідницьку компетентність у процесі вивчення розділу загальної фізики «Молекулярна фізика і термодинаміка» та застосувати отриманий досвід в організації дослідницької діяльності учнів при проходженні педагогічної практики в загальноосвітніх закладах.

Основна ідея дослідження полягала в тому, що ефективність формування дослідницької компетентності учнів при вивченні фізики залежить від рівня сформованості дослідницької компетентності вчителя, готового до самостійного й систематичного виконання навчальних досліджень з фізики емпіричного й теоретичного рівнів та до організації дослідницької діяльності учнів.

Гіпотеза дослідження полягала у такому: формування предметної дослідницької компетентності майбутнього вчителя фізики в процесі вивчення загальної фізики буде можливим, якщо забезпечити в межах його професійної підготовки формування фундаментальних знань у поєднанні з реалізацією дослідного підходу при вивченні загальної фізики, розділу «Молекулярна фізика і термодинаміка» шляхом включення навчальних досліджень теоретичного та емпіричного рівнів в усі форми вивчення фізики – лекції, практичні та лабораторні заняття.

Фундаментом дослідницької діяльності з фізики є знання фізичних законів, на основі яких будуть формуватися узагальнені вміння і навички їх використання в стандартних або непередбачених ситуаціях, що складає основу професійної підготовки майбутнього вчителя фізики.

Завдання дослідження.

Відповідно до поставленої мети і висунутої гіпотези було сформульовано завдання дослідження:

1. Визначити структуру дослідницької компетентності майбутнього вчителя фізики.
2. Виявити стан сформованості дослідницької компетентності майбутнього вчителя фізики.
3. Розробити та апробувати методику формування предметної дослідницької компетентності в межах підготовки майбутнього вчителя фізики у ЗВО при вивченні розділу загальної фізики «Молекулярна фізика і термодинаміка» на лекційних, практичних і лабораторних заняттях.
4. Застосувати отриманий досвід дослідницької діяльності в процесі проходження педагогічної практики у загальноосвітніх закладах.

Матеріали та методи дослідження. Експериментально-дослідна робота з професійної підготовки майбутніх учителів фізики до організації дослідної діяльності проводилась на базі фізико-математичного факультету Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» впродовж 2018-2019 навчального року. У дослідженні взяли участь студенти другого року навчання зі спеціальності 014 Середня освіта (Фізика) з додатковими спеціалізаціями: математика; інформатика; мова і література (англійська). Усього дослідженням охоплено 32 студента, майбутніх учителів фізики. З них 15 студентів за спеціальністю 014 Середня освіта (Фізика) спеціалізація «інформатика», «англійська мова та література»; 17 студентів за спеціальністю 014 Середня освіта (Фізика), спеціалізація «математика».

Методами дослідження слугували теоретичний аналіз проблеми на основі вивчення філософської, методологічної, психолого-педагогічної, методичної літератури; практичні методи: анкетування, тестування, організація навчально-дослідницької діяльності на лекціях, практичних та лабораторних заняттях та застосування отриманого досвіду дослідницької діяльності у процесі проходженні педагогічної практики у загальноосвітніх закладах. На підставі аналізу літературних джерел визначено структуру навчально-дослідницької діяльності майбутніх учителів фізики та розроблено засоби застосування отриманого досвіду дослідницької діяльності у процесі проходження педагогічної практики у загальноосвітніх закладах.

Результати дослідження та їх обговорення. Дослідницьку компетентність майбутнього вчителя фізики визначено як інтегративну, цілісну якість особистості студента, що виникає в результаті набуття знань, умінь і навичок та виявляється в готовності впроваджувати їх у дослідницькій діяльності з метою засвоєння нових знань та їх практичного застосування. У таблиці 1 представлено структуру дослідницької компетентності як сукупності мотиваційного, когнітивного, операційно-дослідницького, оцінно-рефлексивного компонентів з відповідними критеріями й показниками.

Таблиця 1

Компоненти, критерії та показники дослідницької компетентності майбутніх учителів фізики

Компоненти	Критерії	Показники
мотиваційний	професійна спрямованість	свідоме сприйняття й виражений інтерес до професії вчителя фізики
		потреба в дослідницькій діяльності для здобуття теоретичних і практичних професійних знань, умінь і навичок
когнітивний	пізнавальна активність	наявність системи здобутих знань
		обізнаність щодо застосування інноваційних та інформаційних технологій у самостійній роботі (інформаційні знання)
операційно-діяльнісний	технологічна здатність	вміння визначати мету, зміст та обсяг дослідницької діяльності, управляти та планувати етапи її виконання;
		вміння застосовувати сучасні інформаційні технології в дослідницькій діяльності (інформаційні вміння)

Зміст мотиваційного компонента припускає систему відносин, яка характеризує ієрархічну структуру домінуючих мотивів особистості, що спонукають майбутнього вчителя фізики до педагогічної діяльності; усвідомлення цілей дослідницької діяльності. Критерієм мотиваційного компонента дослідницької компетентності майбутнього вчителя фізики визначено професійну спрямованість, з показниками: свідоме сприйняття і виражений інтерес до професії вчителя фізики та потреба в дослідницькій діяльності для набуття теоретичних і практичних знань, умінь і навичок. Для формування мотиваційного компонента дослідницької компетентності в процесі експерименту спочатку використовувались особистісно-значущі для студента зовнішні стимули, а саме: заохочування до дослідницької діяльності шляхом нарахування додаткових балів за ініціативу, що сприяло утворенню і подальшому посиленню внутрішніх мотивів, справжнього, глибокого інтересу до дослідницької діяльності, невимушеного бажання працювати як учитель-дослідник, задоволення від отриманих результатів, тобто формуванню мотиваційних засад дослідницької компетентності. Внаслідок такої визначеності відбувалося формування мотиваційної сфери майбутнього вчителя фізики, усвідомлення значущості дослідницької діяльності як у процесі навчання, так і в майбутній професійній діяльності.

Когнітивний компонент дослідницької компетентності було визначено як розуміння принципів побудови системи фахових знань у процесі дослідницької діяльності та застосування їх у квазіпрофесійній діяльності в процесі проходженні педагогічної практики в загальноосвітніх закладах при організації дослідницької діяльності учнів. Когнітивний компонент дослідницької компетентності характеризується критерієм «пізнавальна активність» і визначено такими показниками, як-от: наявність теоретичних і практичних знань, необхідних для виконання дослідницьких завдань; обізнаність щодо застосування інноваційних та інформаційних технологій у дослідницькій діяльності (інформаційні знання). На цьому етапі викладач має допомагати у формуванні системної картини знань, виявленні й усуненні пропусків у знаннях, виявленні можливостей застосування традиційних і сучасних інформаційних методів навчання при виконанні дослідницьких завдань, плануванні власного маршруту навчання в процесі дослідницької діяльності.

Операційно-діяльнісний компонент дослідницької компетентності містить систему вмінь дослідницької діяльності. Як відомо, значного уповільнення студенти зазнають у навчанні за відсутності умінь планувати цілі й завдання дослідницької діяльності з погляду їх смислової значущості, визначати порядок, першочерговість дослідницьких завдань, працювати в певному темпі з урахуванням ритму власної діяльності, контролювати в часі свою роботу, застосовувати на практиці набуті знання, вміння і навички дослідницької роботи. Тому важливістю набуває формування і розвиток операційно-діялісного компонента дослідницької компетентності в процесі професійної підготовки майбутніх учителів фізики. Цей компонент схарактеризовано таким критерієм, як технологічна здатність. Для активного залучення студентів до дослідницької діяльності, як визначальної складової професійної підготовки майбутнього вчителя фізики, необхідне формування умінь вчитися, тобто наявність навичок і вмінь оволодівати новими знаннями. Під технологічною здатністю розуміємо вміння студента ефективно будувати свою дослідницьку діяльність, методично правильно організувати її, налагоджувати співпрацю з викладачем та іншими студентами, вміння використовувати навички дослідницької діяльності у навчальній та майбутній професійній діяльності. Показниками цього критерію стали: вміння визначати мету, зміст та обсяг дослідницької діяльності, здатність керувати та планувати етапи її виконання й досягати максимально ефективного результату, вміння застосовувати сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання (інформаційні вміння).

Оцінно-рефлексивний компонент дослідницької компетентності визначався таким критерієм як особистісна спрямованість. Показниками рівня сформованості оцінно-рефлексивного компоненту було обрано: спрямованість студента на розвиток умінь дослідницької діяльності (наявність асоціативного, діалектичного, систематичного мислення); здатність до аналізу, структуризації, зіставлення інформації; здатність оцінювати межі своїх знань; наявність організаторських та виконавчих здібностей (організованість, відповідальність, дисциплінованість, зібраність, вміння планувати послідовність дій у дослідницькій діяльності); наявність вольових якостей (цілеспрямованість, активність, рефлексивність, змобілізованість, почуття обов'язку).

Виділені компоненти є цілісною ієрархічною системою, у якій системотворчу функцію виконує мотиваційний компонент, розвиток якого залежить від інших компонентів. Відповідно до окреслених компонентів було визначено рівні сформованості дослідницької компетентності майбутнього вчителя фізики – початковий, середній і високий. Початковий рівень визначається відсутністю цінності у знаннях, переконаннях, негативним ставленням до дослідницької діяльності, невизнанням її значущості для студента; середній рівень характеризується прагненням студента, майбутнього вчителя фізики до дослідницької діяльності, переконанням у необхідності дослідницької діяльності; вищий рівень відповідає стійкій потребі в дослідницькій діяльності для набуття теоретичних і практичних професійних знань, умінь і навичок, стійкому усвідомленню цінності дослідницької діяльності і визнанням її як основи професійної підготовки майбутнього вчителя фізики, його знань, переконань, мотивації діяльності й спілкування як в освітній, так і в майбутній професійній діяльності. Оцінювання рівня дослідницької компетентності проводилось відповідно до показників (див. табл. 1). Високий рівень кожного показника оцінювався максимально п'ятьма балами, середній – трьома балами, низький – одним балом. Оскільки показників було вісім, то найбільша сума балів дорівнювала 40, а найменша – 0 балів.

У таблиці 2 представлено розподіл інтервалів балів за рівнями сформованості дослідницької компетентності.

Таблиця 2

Розподіл інтервалів балів за рівнями сформованості дослідницької компетентності

Високий	Середній	Початковий
40-25	24-9	8-0

Для виявлення рівня сформованості дослідницької компетентності на констатувальному етапі експерименту було проведено оцінювання студентів, майбутніх учителів фізики, щодо виявлення рівня сформованості дослідницької компетентності, їх готовності до виконання дослідницьких завдань. Студентам було запропоновано виконати нескладні дослідницькі завдання, для виконання яких достатніми були знання, отримані у загальноосвітній школі при вивченні молекулярної фізики і термодинаміки. Наприклад, знайти в Інтернеті модель броунівського руху, дослідити докази законів ідеальних газів, моделі теплових двигунів тощо та продемонструвати із поясненням на консультаційних заняттях. Виконання завдань оцінювалось за окресленою шкалою, відповідно до розробленої структури дослідницької компетентності за компонентами і визначеними до них критеріями і показниками. В таблиці 3 представлено розподіл студентів за рівнями дослідницької компетентності, визначений за результатами виконання запропонованих завдань.

Таблиця 3

Розподіл студентів за рівнями дослідницької компетентності на етапі констатувального експерименту

високий	середній	початковий
15 %	38 %	47 %

Як бачимо, розподіл студентів за рівнями прояву дослідницької компетентності засвідчив про необхідність проведення формуального експерименту з метою підвищення відповідних показників.

Для підвищення рівня сформованості показників дослідницької компетентності на формуальному етапі експерименту процес навчання розділу загальної фізики «Молекулярна фізика і термодинаміка» супроводжувався виконанням освітньо-дослідницьких завдань, які об'єднали в собі як теоретичний лекційний матеріал із презентацією натурних та віртуальних демонстрацій законів, явищ і фізичних властивостей, підготовлених студентами, так й експериментально-дослідний матеріал з відповідної теми лекції, який засвоювався при виконанні натурних і віртуальних лабораторних робіт та при розв'язанні задач. Такий підхід формував уявлення про зміст фізики як цілісної системи універсальних знань, умінь і навичок, які формуються у процесі дослідницької діяльності.

Виконання дослідницьких завдань комплексного змісту суттєво підвищило рівень дослідницької компетентності за всіма показниками, про що засвідчили результати оцінювання дослідницької діяльності на формуальному етапі експерименту, що представлено у таблиці 4.

Таблиця 4

Розподіл студентів за рівнями дослідницької компетентності на етапі формуального експерименту

Рівні дослідницької компетентності		
високий	середній	низький
29 %	56 %	15 %

Результати формуального етапу експерименту засвідчили про суттєве підвищення рівня дослідницької компетентності: високий рівень виявили 29% студентів (на констатувальному етапі – 15 %); середній рівень – 56 % (на констатувальному етапі – 38 %); початковий рівень – 15 % (на констатувальному етапі – 47 %).

Набутий досвід виконання дослідницьких завдань використовувався співавтором статті (Г. О. Манченко) у процесі проходження педагогічної практики в 8 і 9 класах Фурманівської загальноосвітньої школи Кілійського району Одеської області. З метою формування дослідницької компетентності учнів було застосовано метод фізичного моделювання, а саме: розповідь про сутність і роль фізичного моделювання, уявлення прикладами фізичних моделей, виконання дослідницьких завдань.

Отже, було визначено структуру дослідницької компетентності майбутнього вчителя фізики, розроблено та апробовано методику формування дослідницької компетентності на засадах комплексної дослідницької діяльності на аудиторних заняттях (лекціях, практичних і лабораторних заняттях), консультаціях і в позааудиторний час з використанням традиційних і сучасних методів навчання. Отриманий досвід дослідницької діяльності запроваджено та апробовано у процесі проходження педагогічної практики у загальноосвітніх закладах. Проведення контрольних заходів показало суттєве підвищення рівня сформованості дослідницької компетентності майбутніх учителів фізики на формуальному етапі експерименту.

Література

Архипова М. В. Дослідницька компетентність майбутніх інженерів-педагогів. *Матеріали V міжнародної науково-практичної конференції «Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи»*, м. Хмельницький, 22–24 жовтня, 2009 р. Хмельницький, 2009. С. 144–148.

Атаманчук П. С., Атаманчук І. А. Психологічна установка як один з принципів формування предметних компетентностей з фізики. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки*. 2003. Вип. 109. С. 13-17. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2013_109_5

Головань М. С., Яценко В. В. Сутність та зміст поняття «дослідницька компетентність». *Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі: Збірник наукових праць*. НМетАУ. 2012. Випуск VII. С.55 – 62

Гончаренко Т. Л. Формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя під час вивчення оптики. *Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. З міжнар. участю [«Від знаннєвої парадигми до компетентнісної: реалії і перспективи»]*, (Херсон, 27 жовтня 2017 р.). 2017. С. 38-42.

Гончаренко Т. Л., Криворучко А. П. Формування дослідницьких умінь учнів основної школи у процесі навчання фізики. *Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції [«Наукові досягнення, відкриття та шляхи розвитку педагогічної науки»]*, (Запоріжжя, 26-27 травня 2017 р.). 2017. С.71-76.

Кух А. М. Професійні компетентності вчителя фізики та їх формування. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 3: Фізика і математика у вищій і середній школі*. Вип. 10: зб. наук. праць. К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. С. 43-50.

Мерзликін О. В. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Серія: Педагогічна*. 2014. Вип.20. С. 42-46. Режим доступу http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkr_ped_2014_20_16.

Хуторской А. В. Что нужно сделать, чтобы ученики хотели учиться. *Образование и качество жизни*. 2017 № 4(06). С. 25-29.

Professional training of future teachers of Physics to organize research activities of students in secondary schools

Manchenko Tetyana⁴

State institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky», Odesa, Ukraine

Marina Maria⁵

Educational Complex № 67, General Secondary School of the I–III level, Odesa, Ukraine

Tadeush Olga⁶

State institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky», Odesa, Ukraine

The requirement of the time is to increase the level of the professional training aimed at the future Physics teachers who are able to master the ability to observe, plan and perform experiments, process measurement results, hypothesize and build models, set limits for their application, etc., which means that teaching Physics should be accompanied by research activity.

The purpose of the conducted research is to form the future competence of physics teachers' research competence in the process of studying the section "Molecular Physics and Thermodynamics" within the course of General Physics and to apply the gained experience in the organization of students' research in the course of pedagogical practice. The theoretical analysis of the problem related to the formation of the research competence as well as the practical methods there were used these research methods: questioning, testing, organization of complex educational-research activities at lectures, practical and laboratory classes.

The content and structure of the future Physics teachers' research competence has been defined as a set of motivational, cognitive, operational research-centred, evaluative and reflexive components have

⁴ Second year student of the Master course, Faculty of Physics and Mathematics at the State institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky"

⁵ Teacher of Physics at the Educational Complex № 67, General Secondary School of the I–III level

⁶ Ph.D. in Physical and Mathematical Science, Associate Professor of the Department of Physics at the State institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky"

been determined. The criteria and indicators have been identified for each of the components alongside with the levels of the research competence (low, medium and high) have been identified.

At the ascertaining stage of the experiment, the students' unsatisfactory level of the research competence was determined according to the relevant indicators, namely: students did not want to fulfil the research tasks due to the lack of the information system, their abilities to plan and manage their research activities.

To increase the level of the research competence at the formative stage of the experiment, the section of General Physics "Molecular Physics and Thermodynamics" was accompanied by the fulfilment of certain educational research tasks combined both the theoretical lecture material and experimental research material on each topic of the educational program which was mastered and assimilated when performing in nature-oriented and virtual laboratory works as well as in the process of solving these problems. While performing the research tasks of the complex content significantly increased the level of the students' research competence according to all the indicators, as it was evidenced by the results of the educational research activities.

The practical significance of the obtained results was determined by the fact that the system aimed at forming the research competence (on the example of the section of General Physics "Molecular Physics and Thermodynamics") was developed and implemented in the educational process of training the future Physics teachers on the basis of the complex research activity. It is expedient that one should apply the experience gained within the platform of the formation of the future Physics teachers' competence while mastering further sections of General Physics.

Keeping to this approach, the idea of the content of Physics as a holistic system of universal knowledge, abilities, skills and place of research in the formation of research competence arises must be of great importance.

Keywords: future Physics teachers, training, research competence.

References

Arkhypova, M.V. (2009). Doslidnyts'ka kompetentnist' maybutnikh inzheneriv-pedahohiv [Research competence of future engineers-educators]. *Materialy V mizhnarodnoyi naukovo- praktychnoyi konferentsiyi «Profesiyne stanovlennya osobystosti: problemy i perspektyvy» – Proceedings of the 5th International Scientific-Practical Conference "Professional Formation of the Personality: Problems and Prospects"*. Khmel'nyts'kyy, pp. 144–148 [in Ukrainian].

Atamanchuk, P.S. & Chaykovs'ka, I.A. (2003). Psykholohichna ustanovka yak odyin z pryntsyviv formuvannya predmetnykh kompetentnostey z fizyky [Psychological setting as one of the principles of formation of subject competences in physics]. *Visnyk Chernihivs'koho natsional'noho pedahohichnoho universytetu. Pedahohichni nauky – Bulletin of the Chernihiv National Pedagogical University. Pedagogical Sciences*. Vol. 109, pp 13-17. Retrieved from : http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2013_109_5 [in Ukrainian].

Holovan' M.S. & Yatsenko, V.V. (2012). Sutnist' ta zmist ponyattya «doslidnyts'ka kompetentnist'» [The essence and content of the concept of "research competence"]. *Teoriya ta metodyka navchannya fundamental'nykh dystsyplin u vyshchiy shkoli: Zbirnyk naukovykh prats'/ NMetAU – Theory and methodology of teaching fundamental disciplines in higher education: Collection of scientific works / NMetAU*. Vol. VII. pp. 55 – 62 [in Ukrainian].

Honcharenko, T.L. (2017). Formuvannya doslidnyts'koyi kompetentnosti maybutn'oho vchytelya pid chas vyvchennya optyky [Formation of the research competence of the future teacher during the study of optics]. *Materialy Vseukr. nauk.-prakt. konf. Z mizhnar. uchastyu [«Vid znannyevoyi paradyhmy do kompetentnisnoyi: realiyi i perspektyvy»] – Research Practice Conf. From the international. participation [“From the Knowledge Paradigm to Competency: Realities and Perspectives”]*, Kherson, pp.38-42 [in Ukrainian].

Honcharenko, T.L. & Kryvoruchko, A.P (2017). Formuvannya doslidnyts'kykh umin' uchniv osnovnoyi shkoly u protsesi navchannya fizyky [Formation of research skills of elementary school students in the process of teaching physics]. *Zbirnyk materialiv Vseukrayins'koyi naukovo- praktychnoyi konferentsiyi [«Naukovi dosyahnennya, vidkryttya ta shlyakhy rozvytku pedahohichnoyi nauky»] –Collection of materials of the All-Ukrainian Scientific-Practical Conference [«Scientific achievements, discoveries and ways of development of pedagogical science»]*, Zaporszhzhyia pp.71-76 [in Ukrainian].

Khutorskoy, A.V. (2017). Chto nuzhno sdelat', chtoby ucheniki khoteli učit'sya [What needs to be done so that students want to learn]. *Obrazovaniye i kachestvo zhizni – Education and quality of life*. Vol. 4 (06). pp. 25-29. [in Ukrainian].

Kukh, A.M. (2012). Profesiyni kompetentnosti vchytelya fizyky ta yikh formuvannya [Professional competencies of physics teacher and their formation]. *Naukovyy chasopys NPU imeni M.P.Drahomanova. Seriya 3: Fizyka i matematyka u vyshchiy i seredniy shkoli. – Scientific journal of M.P.Dragomanov. Series 3: Physics and Mathematics in High and High School*. Vol. 10. Kyiv: NPU them. M.P.Dragomanov, pp. 43-50 [in Ukrainian].

Merzlykin, O.V. (2014). Zbirnyk naukovykh prats' Kam'yanets'-Podil'skoho natsional'noho universytetu im. Ivana Ohiyenka. Seriya: Pedagogichna. [Collection of scientific works of Kamenets-Podilsky National University. Ivan Ogienko. Series: Pedagogical]. Vol. 20. pp. 42-46 [in Ukrainian].

Accepted: November 19, 2019



Емпіричне дослідження стану готовності майбутнього менеджера освітнього закладу до самопроектування

Дін Юйцзін¹

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, Україна
E-mail: 285338169@qq.com

У статті розкрито сутність і структуру акмеологічного експерименту та наведено результати емпіричного дослідження готовності майбутнього менеджера освітнього закладу до професійного самопроектування та подальшої самореалізації. У процесі емпіричного дослідження розроблено анкету для визначення ступеня готовності менеджера освіти до самопроектування, дібрано склад контрольної та експериментальної груп, проведено анкетування респондентів: результати експерименту було оброблено, на підставі чого підготовлено організаційно-методичні рекомендації щодо формування готовності майбутнього менеджера освіти до самопроектування.

Для розвитку готовності менеджера освітнього закладу до професійного самопроектування розроблено спеціальний курс «Самопроектування як спосіб розвитку професійної компетентності менеджера освіти», який апробовано в освітньому процесі підготовки здобувачів вищої освіти за магістерським рівнем за освітньо-професійною програмою «Управління навчальним закладом». Спецкурс пройшов апробацію під час акмеологічного експерименту. Основним результатом опанування спецкурсу є сформованість умінь використовувати механізм самопроектування задля розвитку професійної компетентності майбутнього менеджера освіти; здійснювати індивідуальне планування розвитку професійної компетентності майбутнього менеджера освіти у вигляді індивідуальної траєкторії саморозвитку та самовдосконалення.

Результати акмеологічного експерименту засвідчили суттєве підвищення стану готовності майбутніх менеджерів освітніх закладів до самопроектування у членів експериментальної групи.

На підставі здійсненого експериментального дослідження сформульовано організаційно-методичні рекомендації щодо розвитку готовності майбутніх менеджерів освіти до професійного самопроектування та самореалізації.

Ключові слова: акмеологічний експеримент, готовність, емпіричне дослідження, менеджер освітнього закладу, самопроектування.

Вступ. Менеджер освітнього закладу у своєму професійному та особистісному житті невпинно прагне самореалізуватися через самовиховання, саморозвиток, самовдосконалення, самокорекцію, самоорганізацію і самореорганізацію. Одним із дієвих методичних інструментів на цьому шляху є самопроектування.

Аналіз наукових напрацювань у галузях психології та педагогіки, акмеології менеджменту та педагогічної акмеології (Березняк Є., Бондар В., Ващенко Л., Галус О., Гриньова М., Даниленко Л., Дмитренко Г., Калініна Л., Коломінський Н., Конаржевський Ю., Кремень В., Кузьміна Н., Луговий В., Лукіна Т., Максимова В., Мармаза О, Маслов В., Олійник В., Пікельна В., Сисоєва С., Сухомлинський В., Хриков Є. та ін.) свідчить про те, що вони стосуються дієвих керівників освітніх закладів. Про формування готовності до самопроектування у майбутніх менеджерів закладів освіти у таких дослідженнях не йдеться.

Мета дослідження. Здійснити емпіричне дослідження готовності майбутнього менеджера закладу освіти до самопроектування у своїй професійній діяльності.

Для з'ясування особливостей стану готовності дієвих і майбутніх менеджерів освіти до самопроектування використовувались такі емпіричні методи: спостереження (польове, спостереження в умовах діяльності, приховане) та самоспостереження; опитування у формі бесіди, інтерв'ю (псевдобесіди), анкетування.

¹ аспірантка кафедри освітнього менеджменту та публічного управління Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

У процесі емпіричного дослідження було вирішено такі завдання:

- розробити анкету для визначення ступеню готовності менеджера освіти до самопроекування;
- підібрати склад контрольної та експериментальної груп;
- провести анкетування респондентів;
- обробити результати експерименту;
- розробити організаційно-методичні рекомендації щодо формування готовності майбутнього менеджера освіти до самопроекування.

Виклад основного матеріалу. Для початкового анкетування використовувалась авторська анкета, за допомогою якої було опитано 138 респондентів. В опитуванні взяли участь менеджери освітніх закладів Одеської та Хмельницької областей, здобувачі вищої освіти – майбутні менеджери освіти (Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, Хмельницький національний університет, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, Київський університет імені Бориса Грінченка, ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України, Кам'янець-Подільський національний університет імені І. Огієнка). Опитування здійснювалося протягом вересня 2017 р. – червня 2018 р.

До складу респондентів входили: 76 дієвих менеджерів освітніх закладів і 62 здобувача вищої освіти (вони навчались за освітньою програмою «Управління навчальним закладом»).

Серед дієвих представників керівного складу закладів освіти було: 26 чоловіків (34,21 %) і 50 жінок (65,79 %). Розподіл респондентів за віком мав такий вигляд: до 35 років – 21 особа: 10 осіб чоловічої статі (13,16 %) і 11 осіб жіночої статі (14,47 %); 36-45 років – 37 осіб: (16 осіб чоловічої статі (21,05 %) і 21 особа жіночої статі (27,63 %); 46-60 років: 10 осіб: 4 особи чоловічої статі (5,26 %) і 6 осіб жіночої статі (7,89 %); більше 61 року: 8 осіб: 3 особи чоловічої статі (3,95 %) і 5 осіб жіночої статі (6,59 %).

Аналіз результатів здійсненого нами анкетування дав можливість дійти висновку, що для менеджерів освітніх закладів важливим є саморозвиток та самовдосконалення, не виключається також можливість (і бажаність) кар'єрного зростання. Відповідаючи на запитання анкети 20 % респондентів, що для них важливими шляхами і формами формування професійно важливих якостей сучасного менеджера освіти є організовані форми навчання (відвідування тренінгів, семінарів, практичних занять), а також навчання в системі підвищення кваліфікації. Проте частина респондентів (біля 27 %) обрали самопроекування з наступною самореалізацією.

43 % респондентів зазначили, що для менеджера освіти необхідна стандартизована програма професійного розвитку, проте більшість із них підкреслили, що така програма має бути адаптована для конкретного менеджера освіти. Відповідаючи на 5-те запитання анкети приблизно 15 % респондентів зазначили, що їм така програма не потрібна, вони самі знають, що їм робити.

На 6-те запитання анкети щодо обов'язковості професійного самовдосконалення для менеджера освітнього закладу майже всі респонденти (86 %) відповіли ствердно, проте частина з них зазначила, що це слід робити доки менеджер не набуде достатнього професійного досвіду, а частина – якщо цього потребуватиме посада.

Щодо обов'язковості проектування кар'єрного зростання (самопроекування) практично всі респонденти обрали стверджувальні відповіді.

Проте не всі представники різних керівних ланок закладів освіти погоджуються з тим, щоб їм розробили програму особистісно-професійного розвитку.

Для подальшого емпіричного дослідження готовності майбутнього менеджера освітнього закладу до професійного самопроекування розроблено спеціальний курс «Самопроекування як спосіб розвитку професійної компетентності менеджера освіти», який апробовано в освітньому процесі підготовки здобувачів вищої освіти за другим (магістерським) рівнем за освітньо-професійною програмою «Управління навчальним закладом».

Метою вивчення дисципліни «Самопроекування як спосіб розвитку професійної компетентності менеджера освіти» є засвоєння теоретичних знань і практичних умінь у сфері дослідження управлінської діяльності, особливостями діяльності сучасного керівника закладу освіти та відпрацювання умінь використовувати механізм самопроекування в процесі формування його професійної компетентності. Завдання вивчення дисципліни – ознайомити майбутніх керівників закладу освіти з методологічними засадами акмеології та синергетичної акмеології, ознайомити здобувачів вищої освіти з особливостями самопроекування професійної компетентності менеджера освіти, відпрацювання умінь розробляти акмеограму та особистісно-професійну траєкторію компетентнісного розвитку майбутнього менеджера освіти в рамках акмеологічної технології.

Програмними результатами вивчення спецкурсу «Самопроєктування як спосіб розвитку професійної компетентності менеджера освіти» є: *знання* здобувачами загальної характеристики управлінської діяльності взагалі та професійно-управлінської діяльності менеджера закладу освіти, зокрема; знання акмеологічної та акмесинергетичної теорії щодо сутності самопроєктування взагалі та акмесинергетичних особливостей використання самопроєктування як засобу розвитку професійної компетентності менеджера освіти; *уміння* використовувати механізм самопроєктування задля розвитку професійної компетентності менеджера освіти; здійснювати індивідуальне планування розвитку професійної компетентності менеджера освіти у вигляді індивідуальної траєкторії саморозвитку та самовдосконалення.

В експерименті взяли участь 62 респондента, які були розподілені між двома групами (контрольна група – 30 осіб, експериментальна група – 32 особи).

Заняття у студентів контрольної групи проводились за традиційною схемою. А в експериментальній групі досить багато часу приділялось тренінговим заняттям, роботі з кейс-завданнями, використовувалось дуальне навчання. Також у факультативній частині робочого плану здобувачі опановували авторський спецкурс «Самопроєктування як спосіб розвитку професійної компетентності менеджера освіти».

Зазначений спецкурс передбачав 4 кредити навчального часу (120 год.). На лекційних заняттях висвітлювались питання акмеологічних засад професійного самопроєктування, сутності акмеологічної технології професійно-педагогічного самопроєктування майбутніх менеджерів освіти. Практичні заняття проводились у формі ділових і рольових ігор, акмеологічних тренінгів, кейс-стаді, інтерактивного семінару тощо. На практичних заняттях відпрацьовувались уміння аналізувати проблемні ситуації, створювати професійний автопортрет учасника з використанням SWOT-аналізу, розробки авторської акмеограми та прогнозування формування готовності майбутніх менеджерів освіти до професійного самопроєктування.

Для підтвердження теоретичних висновків щодо необхідності та особливостей реалізації акмесинергетичного самопроєктування майбутнього менеджера освітнього закладу ми використовували акмеологічний експеримент (Гладкова, Пожарський, 2007: 320).

Незалежними змінними, які цілеспрямовано вводили в акмеологічний експеримент для впливу на досягнення в результаті самопроєктування високих професійних результатів, були: чинники зовнішнього середовища; внутрішні чинники стимулювання професійного самопроєктування та саморозвитку (мотивація професійного самопроєктування та саморозвитку, адекватна професійна самооцінка, високий рівень саморегуляції, витримка, відповідальність, незалежність мислення та прийняття управлінського рішення тощо); акмеологічне забезпечення та акмеологічний супровід, що забезпечували продуктивні процеси професійного самопроєктування та самореалізацію запрограмованого; індивідуальні траєкторії особистісно-професійного самовдосконалення менеджера освітнього закладу та самореалізації на шляху досягнення вершин (Акме) тощо (Гладкова, 2013: 350; Гладкова, Пожарський, 2019: 206).

На підготовчому етапі акмеологічного експерименту здійснювалась підготовка документів для проведення першого констатувального етапу акмеологічного експерименту.

На констатувальному (діагностичному) етапі здійснювалось: анкетування, інтерв'ювання, наукове спостереження тощо, акмеологічна експертиза, статистична обробка результатів емпіричного обстеження а також виявлення напрямів професійного самопроєктування.

Упродовж формувального етапу розроблено акмеологічні тренінги та спецкурс, який пройшов апробацію в експериментальній групі.

На другому констатувальному етапі здійснювалась вторинна акмеологічна експертиза.

Завершувався акмеологічний експеримент розробкою індивідуальної траєкторії саморозвитку та самовдосконалення.

На констатувальному етапі акмеологічного експерименту (як первинного, так і вторинного) здійснювалось діагностування на виявлення стану готовності майбутнього менеджера освітнього закладу до самопроєктування (діагностика професійно-важливих якостей, компетентностей, акмеологічних інваріантів).

Порівняльний аналіз результатів першого і другого констатувальних етапів акмеологічного експерименту засвідчив суттєве підвищення результатів у членів експериментальних груп, на відміну від членів контрольних груп.

За результатами дворазового діагностування здобувачів вищої освіти в експериментальній групі було зафіксовано підвищення рівня готовності майбутніх менеджерів освіти до здійснення професійно-педагогічного самопроєктування, зокрема: відпрацьовані вміння здійснювати самомоніторинг із використанням SWOT-аналізу, розробляти авторську акмеограму, проєктувати

траєкторію формування професійної готовності до здійснення професійно-педагогічного самопроекування та корегувати спроектовані заходи, оцінювати набуту готовність до самопроекування та надавати допомогу іншим. Після експерименту в експериментальній групі було зафіксовано такі результати: підвищення достатнього рівня готовності на 16,7 % (початковий результат – 3,1 %), середнього рівня досягли 49,2 % (початковий результат – 14 %), низького рівня досягли 23,1 % (початковий результат – 41,2 %), граничний рівень продемонстрували 11,0 % (початковий результат – 41,7 %).

Аналіз динаміки результатів учасників контрольних груп показав, що діагностовані якості дуже мало змінювалися.

Порівняння результатів експериментального дослідження для експериментальних і контрольних груп наочно засвідчили доцільність використовуваних під час формувального етапу акмеологічного експерименту форм, методів і засобів, а також новітніх акмесинергетичних технологій для професійного самопроекування та саморозвитку такої категорії фахівців як менеджери закладів освіти.

Суттєве покращання готовності до самопроекування учасників експериментальної групи зумовлене, на нашу думку, їхнім щирим бажанням змінюватися, саморозвиватися та самовдосконалюватися, не зупиняючись на цьому шляху. Загалом усі члени експериментальної групи після участі у формувальному етапі експерименту (проходження акмеологічного тренінгу) висловили позитивне враження від нього.

Під час прогностичного етапу кожен учасник експерименту спираючись на інформацію, отриману на попередніх етапах, і користуючись консультативною допомогою тренера-акмеолога, розробляв власну індивідуальну траєкторію самореалізації.

Висновки. Результати акмеологічного експерименту засвідчили суттєве підвищення стану готовності майбутніх менеджерів освітніх закладів до самопроекування у членів експериментальної групи.

На підставі здійсненого експериментального дослідження сформульовано організаційно-методичні рекомендації щодо розвитку готовності майбутніх менеджерів освіти до професійного самопроекування та самореалізації.

Література

Гладкова В. М., Пожарський С. Д. *Основи акмеології*: Підручник. Львів: Новий Світ-2000, 2007. 320 с.

Гладкова В. М. *Професійне самовдосконалення менеджерів вищих навчальних закладів: акмеологічні основи: Монографія*. Київ: Освіта України, 2013. 350 с.

Фундаментальна акмеологія – наука XXI століття: монографія /за заг. ред. В.М. Гладкової, С.Д. Пожарського. К.: Інтерсеріс, 2019. 206 с.

Empirical study of the readiness state of the future managers of an educational institution for self-projecting

Ding Yujing²

State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky", Odesa, Ukraine

The article reveals the essence and structure of the acmeological experiment and presents the results of empirical research related to the readiness state demonstrated by the future managers of educational institutions for self-projecting and further self-realization. In the process of empirical research, the author's questionnaire was developed to determine the degree of education manager's readiness for self-projecting; the respondents of the control and experimental groups were selected; the respondents were questioned; the results of the experiment were processed; the organizational and methodological recommendations aimed at facilitating the development of the readiness of the future education managers for self-projecting were elaborated basing on the experiment results.

In order to develop the readiness of managers of educational institutions for self-projecting, a special course «Self-projecting as a way to develop the professional competence of educational managers» has been elaborated, which has been tested in the educational process aimed at training Master course

² *Post-graduate Student of Educational Management and Public Administration Department at the State institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky"*

students who obtain their education according to the educational and professional program «Management of an educational institution». This special course was tested during the acmeological experiment. The formation of the abilities to use the self-projecting mechanism for developing the professional competence of an education manager as well as to fulfil the individual plan aimed at developing the professional competence of an education manager in the form of an individual trajectory of self-development and self-improvement are the main results got after mastering the special course.

The results of the acmeological experiment showed a significant improvement in the readiness state for self-projecting demonstrated by the future managers of educational institutions who represented the experimental group.

Based on the conducted experimental research, the organizational and methodological recommendations aimed at facilitating the development of the readiness of the future education managers for professional self-projecting and self-realization have been elaborated.

Keywords: acmeological experiment, readiness, empirical research, manager of an educational institution, self-projecting.

References

Gladkova, V.M. & Pozharsky, S.D. (2007) *Osnovy akmeologii [Fundamentals of acmeology]*. Lviv: Novyi Svit-2000 [in Ukrainian].

Gladkova, V.M. (2013) *Profesiine samovdoskonannia menedzheriv vyshchych navchal'nyh zakladiv: akmeolohichni osnovy [Professional self-improvement of university managers: acmeological foundations]*. Kyiv: Osvita Ukrainy [in Ukrainian].

Gladkova, V.M. & Pozharsky, S.D. (Ed.). (2019). *Fundamental'na akmeologiya – nauka XXI stolittya [Fundamental acmeology is the science of the 21st century]*. K.: Interseris, (pp. 206). [in Ukrainian].

Accepted: November 25, 2019



Методологическая сущность подготовки учителей начальных классов к их взаимосвязанной образовательной и иноязычной профессиональной деятельности

Фрумкина Арина Леоновна¹

Национальный университет «Одесская юридическая академия», Одесса, Украина

E-mail: frumkina@onua.edu.ua

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-2635-685X>

В статье освещаются проблемы подготовки учителей начальных классов к их взаимосвязанной образовательной и иноязычной профессиональной деятельности. Утверждается, что подготовка будущих учителей начальных классов не может состоять только в обучении изолированному предметному содержанию, а должна осуществляться на основе формирования нескольких видов компетенций, таких как: психолого-педагогическая, предметно-содержательная и методически-обусловленная. Совокупность этих компетенций приведет будущих учителей к готовности обучать школьников любому из запрограммированных предметов. Целью работы является обоснование возможности достижения готовности учителей начальных классов к интегрированному обучению образовательной и иноязычной речевой деятельности на примере преподавания изобразительного искусства на английском языке. Попытка обосновать такую возможность предполагается на основании законов диалектики, а именно: законе единства и многообразия мира, законе единства и борьбы противоположностей, законе перехода количественных изменений в качественные, законе отрицания отрицания, которые являются основной движущей силой развития природы, общества и интеллекта. Методы исследования: теоретические – анализ педагогической, психологической, дидактической литературы по проблеме исследования, который позволяет дальнейшее теоретическое обоснование целесообразности подготовки будущих учителей начальных классов к интегрированному обучению образовательной и иноязычной речевой деятельности. По итогам работы мы пришли к выводу о том, что можно считать диалектически правомерным подготовку будущих учителей начальных классов к интегрированному обучению образовательного курса на иностранном языке, в процессе которого учащиеся овладевают как знаниями и умениями по предмету ИЗО, так и иноязычными знаниями, навыками и умениями, позволяющими изучать основную дисциплину средствами иностранного языка, и этими же иноязычными средствами воспитывать ученика на уроке.

Ключевые слова: интегрированное обучения, подготовка учителей начальных классов, образовательная и иноязычная речевая деятельность.

Введение. Глобализация процессов развития природы и общества обусловлена такой формой их взаимодействия, которая приводит к слиянию ее отдельных составляющих. Это проявляется в образовании огромных геополитических структур, вырабатывающих единые законы своего политического, экономического и культурологического развития. Возникаемый в результате этого многообразный мир не может быть познан людьми путем восприятия отдельных его элементов без их дальнейшего синтеза в единое целое. Отсюда следует, что сфера образования также претерпевает значительные изменения и уже не правомерно обучение детей отдельным предметам, без их смыслового объединения. Потребности общества заключаются во взаимосвязанном осмыслении знаний из их разных областей. Поэтому ребенок должен получать разностороннюю информацию в ее взаимосвязи, как это и происходит в природе со всеми процессами и явлениями. В связи с этим подготовка будущих учителей начальных классов не может состоять только в обучении изолированному предметному содержанию, а должна осуществляться на основе формирования нескольких видов компетенций, по нашему мнению, это такие как: психолого-педагогическая, предметно-содержательная и методически-обусловленная. Совокупность этих компетенций приведет будущих учителей к готовности обучать школьников любому из запрограммированных предметов.

¹ кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков №2 Национального университета «Одесская юридическая академия»

Для решения проблемы подготовки будущих учителей начальных классов к обучению конкретному предметному курсу ИЗО (изобразительному искусству) средствами иностранного языка представляется необходимым интегрировать компетенции, обеспечивающие подготовку обучения конкретному предмету, в данном случае ИЗО, с компетенциями, обеспечивающими готовность к преподаванию иностранного языка, в данном случае английского. Для этого рассмотрим, прежде всего, методологическую сущность подготовки учителей начальных классов к их взаимосвязанной образовательной и иноязычной профессиональной деятельности.

Целью нашей работы является обоснование возможности достижения готовности учителей начальных классов к интегрированному обучению образовательной и иноязычной речевой деятельности на примере преподавания изобразительного искусства на английском языке.

Методы исследования: теоретические – анализ педагогической, психологической, дидактической литературы по проблеме исследования, который позволяет дальнейшее теоретическое обоснование целесообразности подготовки будущих учителей начальных классов к интегрированному обучению образовательной и иноязычной речевой деятельности.

Результаты исследования. Попытка обосновать возможность достижения готовности учителей начальных классов к интегрированному обучению образовательной и иноязычной речевой деятельности на примере преподавания изобразительного искусства на английском языке предполагается на основании законов диалектики, которые являются основной движущей силой развития природы, общества и интеллекта (Гегель, 1972; Песталоцци, 1981). Рассмотрим действие этих законов применительно к нашему исследованию.

1. Закон единства и многообразия мира как один из основных стимулов движения от предыдущей ступени развития науки к следующей. Наиболее содержательно суть этого закона, предполагающего педагогическую интеграцию, выразила С. Маркова, утверждая, что «в человеческой практике объективный мир возникает в виде многообразия форм материй и царящих в ней закономерностей. Это многообразие объективно. Наше сознание ... ищет и находит единства в этом многообразии; это единство также существует объективно. Дальнейшее исследование природы ведет ... к установлению нового многообразия, а вслед за ним и нового единства» (Маркова, 2013). Из вышесказанного следует, что всеобщая связь явлений обуславливается не только их определенной близостью, сходством, изоморфностью структур, но и их отличительными признаками. Поэтому важнейшей функцией рассматриваемого закона, применительно к интеграции в педагогике, является то, что он позволяет представлять педагогическую действительность как интегративно-целостное образование, в которой единство связывается не с однородностью составляющих ее содержание частей и не с их тождественностью друг к другу, а с сопричастностью, с сосуществованием, с сотрудничеством разнокачественных, порой противоположных и взаимоисключающихся явлений (Чапаев, 1998).

В педагогике такой вид обучения принято называть предметной интеграцией (Мартынова, 2017: 54), суть которой состоит в смысловом объединении разнопредметных дисциплин для расширения кругозора учащихся по каждой из них. Например, в интегрированном курсе В. Ильченко «Довкілля» дети узнают о географических особенностях их местности, природных катаклизмах, происходящих в разные периоды ее развития, известных людях, посещавших край в разные годы его становления, об особенностях флоры и фауны их местности. Таким образом, школьники получают разнообразные предметные знания, которые создают у них комплексную картину восприятия мира.

При изучении иностранного языка такое смысловое объединение предметов возможно лишь по их сути, но невозможно по единому процессу их обучения, т.к. средства иностранного языка недостаточны для овладения на нем столь сложного предметного разнообразия. В связи с этим подготовка будущих учителей начальных классов для преподавания какого-либо курса на иностранном языке должна осуществляться на основе другого вида интеграции, который, по определению, Р. Мартыновой, назван процессуальной (Мартынова, 2017: 54). В процессуальной интеграции никакие предметы синтезу не подлежат. Процессы же обучения им синтезируются лишь в том случае, если один из предметов имеет смысловое содержание, а другой – такой как иностранный язык – его не имеет. В таком случае соподчиняются звенья двух разнотипных предметов, а именно: цели обучения иностранному языку зависят от целей обучения предмету профессиональной деятельности; выбор явлений иноязычной речи зависит от изучаемого смыслового содержания; иноязычные знания и речевые умения являются теми, которые позволяют выразить предметные знания и проявить соответствующие им предметные умения; методы и средства обучения иноязычной речи зависят от методов и средств обучения доминирующей дисциплине; прирост предметных (профессиональных) знаний и уровень владения ими зависит от

прироста лингвистических знаний и уровня развитости иноязычных речевых умений (Мартынова, 2017: 65).

Таким образом, мы видим, что иностранный язык утрачивает свою целевую функцию обучения и приобретает лишь вспомогательный характер, который обеспечивает приобретение предметных знаний по ИЗО и развитие предметных умений по ИЗО на той части лингвистического содержания, которое соответствует части изучаемого предметного курса «Изобразительное искусство». В таком случае иностранный язык становится функционально естественным. Именно с его помощью формируются разнообразные предметные и психолого-педагогические компетенции. Формирование таких компетенций у будущих учителей начальных классов, а в дальнейшем у их учащихся происходит не так просто в связи с возникающими противоречиями между недостатком лингвистических знаний и речевых умений оперировать ими и необходимостью их использования для объяснения нового предметного содержания. Именно поэтому следующим диалектическим законом подготовки будущих учителей начальных классов к интегрированному обучению профессиональной и иноязычной речевой деятельности является **закон единства и борьбы противоположностей**.

Этот закон раскрывает всеобщие механизмы развития мира, как многообразного единства. В его формуле «единство и борьба противоположностей» выражается определяющий признак диалектического противоречия как отношения, в рамках которого происходит движение взаимопредполагающих («единство») и одновременно взаимоисключающих («борьба») сторон, тенденций, явлений, процессов объективного мира и сознания» (Философский энциклопедический словарь, 2001: 50). Данный закон утверждает путь выявления и разрешения различного рода противоречий в любом процессе обучения и в интегрированном в том числе. В данном случае мы будем говорить о двух типах противоречий: предметном и педагогическом.

На сегодняшний день практически никто из ученых не стремился к разрешению таких противоречий, потому что они не ставили перед собой задачу настолько усовершенствовать процесс обучения младших школьников, чтобы оказалось возможным уже с начала их обучения в школе преподавать какие-либо предметы на иностранном языке. Как известно, занятия сводились к изучению предметов обихода, их описанию, разучиванию стихотворений, проведению игровых действий на изучаемом языке. И тут возникало главное противоречие. Иностранный язык утрачивал свою основную функцию – служить средством общения между детьми, а не оставаться в замкнутом пространстве его учебного применения. Отсутствие попыток разрешения данного противоречия обуславливалось недостаточным лингвистическим опытом учащихся младших классов, а отсюда, и отсутствием необходимости подготовки учителей начальных классов к способности его разрешения.

В связи с тем, что мы рассматриваем подготовку будущих учителей начальных классов к их интегрированной педагогической деятельности, считаем вполне реальным усвоение младшими школьниками в одном процессе обучения двух невзаимосвязанных по смыслу дисциплин, одна из которых – иностранный язык, используемый для приобретения знаний и развития умений по такому предмету, как ИЗО. Для этого необходимо разрешение двух видов диалектических противоречий: 1) подчинение языка содержанию изучаемого предмета, 2) подчинение иностранного языка проведению учебно-воспитательной деятельности.

Для достижения первого вида подчинения учащимся необходимо усвоить лексико-грамматический материал, связанный с тематикой самого предмета, а также описание всех предметно-учебных действий. Для достижения второго вида подчинения учащимся необходимо усвоить лексико-грамматический материал, связанный с решением возникаемых педагогических задач и конфликтных ситуаций в процессе обучения. При выполнении этих условий иноязычное обучение изобразительному искусству станет вполне реальным, т.е. подведет учителя ИЗО к деятельности носителя иностранного языка, преподающего этот предмет. Его речь на уроке будет иноязычной как в процессе обучения самому предмету, так и в процессе решения любых проблем, возникаемых на занятии. Фактически, учащимся не придется слышать речь такого педагога на любом другом языке кроме иностранного.

Следующим диалектическим законом, обеспечивающим стабильное развитие природы, общества и интеллекта, является **закон перехода количественных показателей в качественные**. Г. Гегель утверждает, что «качественное дает ... количество для количественного измерения, и в качестве такового оно так же сохраняется, как и снимается» (Гегель, 1972). Реализация этого закона в нашем случае учитывалась для приобретения студентами двух специальностей – учителя изобразительного искусства и учителя иностранного языка. В первом случае, количество выполняемых педагогических и предметно-профессиональных действий было вполне достаточным, чтобы достичь высокого уровня в приобретении знаний и умений по первой специальности. Об этом

свидетельствует мастерство выпускников факультетов ИЗО в способности их высококвалифицированного изображения окружающей действительности, а также высококвалифицированного уровня преподавания ИЗО учащимся начальных классов, которые также могли на должном уровне изобразить окружающие предметы, описать произведения живописи, выразить свое отношение к увиденным рисункам в разных жанрах.

Эти же студенты, приобретая вторую специальность, выполняли достаточно много учебных действий по изучению лингвистических основ иностранного языка, которые способствовали их переходу в иноязычные речевые умения общебытового, социально-культурологического общения. Однако интеграция в приобретении общепедагогических предметных и иноязычных знаний не наблюдалась. Для достижения именно таких интегрированных знаний и умений в области конкретного предмета – ИЗО – считаем необходимым многократное повторение языковых единиц, связанных с содержанием предметной деятельности на иностранном языке, для перехода знания этих единиц в навыки их употребления в сочетании друг с другом, а от них в умения иноязычной речевой деятельности для приобретения умений изобразительного искусства.

Многократное восприятие, осмысление фраз психолого-педагогического характера приведут не только к развитию умений оперирования ими, но и к совершенствованию личности ребенка. Средствами иностранного языка у него будет сформировано понятие в том, что опаздывать на урок нельзя, разговаривать и отвлекаться во время объяснения учителя нельзя, оскорблять друг друга нельзя, отбирать друг у друга предметные принадлежности нельзя. Многократное повторение иноязычного языкового и речевого материала предметного характера приводит к качеству усвоения предмета. А многократное повторение языкового и речевого материала педагогического характера приведет к становлению адекватных норм поведения на уроке.

Таким образом, обучение будет включать как многообразие образовательных, так и воспитательных действий на иностранном языке.

Подготовка будущих учителей начальных классов к обучению ИЗО на иностранном языке будет успешной при соблюдении еще одного диалектического закона, такого как **закон отрицания отрицания**. Этот закон применительно к реализации педагогической интеграции состоит в том, что она способствует осознанию преемственности как действующего системообразующего фактора в процессах воспитания и обучения человека. Это проявляется в том, что каждая новая концепция (идея, принцип, система и т.д.), порождаемые в ходе ее развития «добавляется к массе ранее созданных концепций, увеличивая общее разнообразие возможных систем мировоззрения» (Шадриков, 1993).

В нашем случае, отрицая отсутствие соподчинения в преподавании иностранного языка образовательному предмету, происходит нестыковка в их преподавательской деятельности. Как для будущих учителей начальных классов, так и для их учеников остается непонятной роль иностранного языка в процессе его изучения и, в целом, цель этой деятельности. А сама предметная деятельность испытывает ограничения в расширении сведений в ней из иноязычных первоисточников. Такой поход в целом термозит развитие педагогического процесса, особенно в условиях стремительной евроинтеграции нашей страны. Для ускорения и совершенствования образования младших школьников в соответствии с требованиями современной школы (Нова українська школа, 2016) мы можем отрицать лишь разрозненность в процессах преподавания исследуемых предметов, но для их успешного взаимосвязанного изучения считаем необходимым исследовать и сохранять те научно-методические достижения, которые обеспечили их высокое усвоение в изолированном виде.

В методике обучения изобразительной деятельности – это:

1) концепция непрерывной профессионально-методической подготовки учителей начальных классов по дополнительной специальности «Изобразительное искусство» в университете, опирающейся на интегративно-комплексный и личностно-деятельностный подходы и поэтапное ее осуществление (Козлов, 2001);

2) методика преподавания изобразительного искусства для различных возрастных групп школьников на основе художественно-творческого развития молодежи, средств воспитания эстетического отношения к жизни, развития творческого воображения и художественно-образного мышления (Кардашов, 2009);

3) проблема профессионально-педагогической компетентности будущего учителя изобразительного искусства с позиций полихудожественного подхода, потенциал которого для формирования данной компетентности заключается в: применение в образовательном процессе синтеза разнообразных видов искусства, что способствует формированию эмоционально-ценностного отношения к явлениям окружающей действительности и произведениям искусства;

формированию целостного профессионально-педагогического мировоззрения на основе единства художественного, научного и философского познания мира; формированию опыта художественного освоения действительности, необходимого будущему учителю изоискусства для формирования аналогичного опыта у своих воспитанников, развитию чувства гармонии и творческому развитию личности будущего учителя (Терентьева, 2014);

4) концепция профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы в области художественного образования средствами инновационных технологий, таких как: информационно-коммуникативных, интенсивных, интегративных, сенситивно-вербальных, продуктивно-творческих и художественно-педагогических (Красовская, 2013);

5) создание учебников нового поколения «Изобразительное искусство. 1-4 классы», рекомендованных МОН Украины для начальной школы, которые предусматривают воспитание у учащихся эмоционально-ценностного отношения к искусству и действительности; развитие художественных интересов и потребностей, эстетических идеалов, способности интерпретировать произведения искусства и оценивать эстетические явления; формирование у учащихся системы художественных знаний и умений, отражающих целостность и видовую специфику искусства; развитие эмоционально-чувственной сферы учащихся, их художественных способностей и мышления (Резниченко, 2001);

6) создание модели художественной подготовки будущего учителя начальных классов в процессе обучения изобразительной деятельности, с учетом таких педагогических условий: интеграции педагогической и изобразительной деятельности; личностно-ориентированном взаимодействии преподавателя и студента на основе использования ситуации успеха; реализации модульной системы творческих заданий, направленных на формирование практических умений и навыков изобразительной деятельности на основе использования накопленного опыта изобразительной деятельности (Петров, 2007).

В методике обучения иностранного языка это:

1) концепция обучению технике чтения любого незнакомого слова на основе его чтения по основному коду, а затем чтения слов на основе постепенно усложняющихся буквосочетаний и их системном повторении из урока в урок (Плахотник, 1992);

2) проблема индивидуализации обучения иностранным языкам в процессе формирования и развития иноязычной коммуникативной компетенции (Николаева, 1987);

3) концепция оптимизации обучения иностранного языка студентов нелингвистических высших учебных заведений, которая предусматривает применение методики погружения для формирования иноязычно-речевой коммуникативной компетенции студентов (Тарнопольский, 1995);

4) использование таких психолингвистических закономерностей усвоения изучаемого, которые гарантируют его введение в кратковременную и долговременную память учащихся за счет их определенного разноструктурного повторения (Мартынова, 2004);

5) усиление роли методических знаний студентов для совершенствования качества преподавания иностранного языка в младшей школе (Бигич, 2006);

6) использование учебника как такого средства обучения, которое не только доступно и последовательно обеспечивает усвоение иноязычных знаний, но и развивает у будущих учителей и их учащихся самостоятельные творческие умения совершенствования иноязычной речи (Редько, 2017).

Синтез этих эффективных нововведений как в методику преподавания ИЗО, так и в методику преподавания иностранного языка, и будет тем элементом, который обеспечит готовность преподавания ИЗО на иностранном языке, и тем самым усовершенствует как саму науку лингводидактику, так и личность человека.

Таким образом, подготовка будущих учителей начальных классов к обучению ИЗО на иностранном языке основывается на следующих законах диалектики:

1. Законе единства и многообразия мира, в соответствии с которым все виды компетенции по предмету ИЗО должны быть интегрированы со всеми видами компетенций по предмету «Иностранный язык» таким образом, чтобы последний служил способом обучения первому. Именно такая интеграция обеспечит целостность воспринимаемой картины мира, в которой иностранный язык станет объединяющим звеном общеучебных и лингвистических действий.

2. Законе единства и борьбы противоположностей, в соответствии с которым подготовка будущих студентов к их профессиональной деятельности на иностранном языке станет

возможной лишь в случае разрешения двух видов возникающих противоречий педагогического и предметного характера. Они выражаются в потребности системного расширения словарного запаса и умений оперировать им для решения предметных и воспитательных задач.

3. Законе перехода количественных изменений в качественные, в соответствии с которым развиваемые предметные и соответствующие им профессиональные умения смогут осуществляться на иностранном языке при таком количестве повторений разнообразных предметных действий в их иноязычном сопровождении, которое позволит переход более простого предметного коммуникативного общения в более сложное и в конце концов к уровню его программного соответствия.

4. Законе отрицания отрицания, в соответствии с которым развитие как дидактической системы, так и личностей педагога и обучаемых будут основываться на преемственности действующих методических достижений обучения ИЗО на иностранном языке, отрицании устарелых педагогических приемов по обучению этих предметов и замене их приемом взаимосвязанного развития умений в исследуемых областях знаний.

Выводы. Сказанное выше позволяет считать диалектически правомерным подготовку будущих учителей начальных классов к интегрированному обучению образовательного курса на иностранном языке, в процессе которого учащиеся овладевают как знаниями и умениями по предмету ИЗО, так и иноязычными знаниями, навыками и умениями, позволяющими изучать основную дисциплину средствами иностранного языка, и этими же иноязычными средствами воспитывать ученика на уроке.

Изложенные положения дают основание к практической разработке процесса подготовки будущих учителей начальных классов к интегрированному обучению образовательной и иноязычной речевой деятельности младших школьников и моделирования этого процесса обучения.

Литература

- Гегель Г. Ф. Наука логики. В 3-х т. М.: Мысль, 1972. Т. 2. 248 с.
- Ільченко В. Р. Освітня програма «Довкілля» (інтеграція змісту природничо-наукової освіти). К.: Полтава, 1999. 120 с.
- Маркова С. М. Проектирование учебных заведений интегрированного типа. *Вестник Минского университета*. Минск, 2013. № 2. С. 80-84.
- Мартынова Р. Ю. Педагогические основы интегрированного обучения образовательной и иноязычной речевой деятельности студентов неязыковых специальностей: [монография]. Одесса: Освіта України, 2017. 191 с.
- Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої освіти. Міністерство освіти і науки України. 2016. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
- Песталоцци И. Г. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. / под ред. В. А. Ротенберг, В. М. Кларина. М.: Педагогика, 1981. Т. 2. 416 с.
- Философский энциклопедический словарь. М. : ИНФРА-М, 2001. 576 с.
- Чапаев Н. К. Структура и содержание теоретико-методологического обеспечения педагогической интеграции: дис. ... док. пед. наук: 13.00.01. Екатеринбург, 1998. 208 с.
- Шадриков В. Д. Философия образования и образовательная политика. М.: Высш. шк., 1981. 183 с.

Методологічна сутність підготовки вчителів початкових класів до їх взаємопов'язаної освітньої та іншомовної професійної діяльності

Фрумкіна Арина Леонівна²

Національний університет «Одеська юридична академія», Одеса, Україна

У статті висвітлено проблеми підготовки вчителів початкових класів до їхньої взаємопов'язаної освітньої та іншомовної професійної діяльності. Зазначено, що підготовка майбутніх учителів початкових класів не може вміщувати тільки навчання ізольованому предметному змісту, а повинна здійснюватися на основі формування декількох видів компетенцій,

² кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов №2 Національного університету «Одеська юридична академія»

таких як: психолого-педагогічна, предметно-змістовна і методично-обумовлена. Сукупність цих компетенцій підготує майбутніх учителів до готовності навчати школярів будь-якого з запрограмованих предметів. Метою роботи є обґрунтування можливості досягнення готовності вчителів початкових класів до інтегрованого навчання освітньої та іншомовної мовленнєвої діяльності на прикладі викладання образотворчого мистецтва англійською мовою. Спроба обґрунтувати таку можливість передбачається на підставі законів діалектики, а саме: законі єдності і різноманіття світу, законі єдності і боротьби протилежностей, законі переходу кількісних змін у якісні, законі заперечення заперечення, які є основною рушійною силою розвитку природи, суспільства та інтелекту. Методи дослідження: теоретичні – аналіз педагогічної, психологічної, дидактичної літератури з проблеми дослідження, який уможливує подальше теоретичне обґрунтування доцільності підготовки майбутніх вчителів початкових класів до інтегрованого навчання освітньої та іншомовної мовленнєвої діяльності. За підсумками роботи автор дійшов висновку, що можна вважати діалектично правомірним підготовку майбутніх вчителів початкових класів до інтегрованого навчання освітнього курсу іноземною мовою, в процесі якого учні опановують як знаннями і вміннями з предмету образотворчого мистецтва, так і іншомовними знаннями, навичками і вміннями, що дозволяють вивчати основну дисципліну засобами іноземної мови, і цими ж іншомовними засобами виховувати учня на уроці.

Ключові слова: інтегроване навчання, підготовка вчителів початкових класів, освітня і іншомовна мовленнєва діяльність.

The methodological essence of training primary school teachers in their interconnected educational and foreign language professional activities

Frumkina Aryna³

National University "Odessa Law Academy", Odessa, Ukraine

The article highlights the problems related to the training of the primary school teachers in their interconnected educational and foreign language professional activities. It is stated that training of future primary school teachers cannot consist only in teaching isolated subject content, but it should be carried out on the basis of the formation of several types of competencies, such as: psychological and pedagogical, major subject-centred, methodology-oriented. The combination of these competencies will lead future teachers to their readiness to teach schoolchildren any of the curriculum subjects. The aim of the work is to substantiate the possibility of developing the readiness of primary school teachers for integrated teaching educational and foreign language speech activities using the example of teaching Fine Arts in English. An attempt to substantiate this action is supposed to be based on the laws of dialectics, namely: the law of unity and diversity of the world, the law of unity and struggle of opposites, the law of the transition of quantitative changes to qualitative ones, the law of the negation of negation, which are considered the main driving forces for the development of nature, society and intelligence. The research methods are as follows: theoretical – the analysis of pedagogical, psychological, didactic literature on the research problem, which allows further theoretical substantiation of the expediency of the training intended for the future Primary School teachers for integrated teaching educational and foreign language speech activities.

Taking into account the results of the work, we came to the conclusion that it can be considered dialectically legitimate for the future Primary School teachers to integrate teaching an educational course in a foreign language, during which primary schoolers obtain knowledge and develop skills in their major subject, as well as foreign language knowledge, skills and abilities, allowing both to learn the basic discipline by means of a foreign language, and to conduct educational activities at the lesson by means of a foreign language.

Keywords: integrated education, training of Primary School teachers, educational and foreign language speech activities.

References

Hegel, G.F. (1972). *Nauka logiki [Science of logic]*. M.: "Thought" [in Russian].

³ Ph. D. in Philology, Associate Professor of the Department of Foreign Languages No. 2 of the National University "Odessa Law Academy"

Ilchenko, V.R. (1999). *Osvitnya prohrama «Dovkillya» (intehratsiya zmistu pryrodnycho-naukovoyi osvity [Educational program "Environment" (integration of the content of natural science education)]*. K .: Poltava [in Ukrainian].

Markova, S.M. (2013). *Proyektirovaniye uchebnykh zavedeniy integrirovannogo tipa [Designing educational institutions of integrated type]. (Vols. 2). Bulletin of the University of Minsk. 80-84 [in Russian]*.

Martynova, R.Yu. (2017). *Pedagogicheskie osnovy integrirovannogo obucheniya obrazovatel'noy i inoyazychnoy rechevoy deyatel'nosti studentov neyazykovykh spetsialnostey [Pedagogical bases of integrated learning of educational and foreign language speech activity of students of non-language specialties]*. Odesa: Osvita Ukrainy [in Russian].

Nova ukrayins'ka shkola. Kontseptual'ni zasady reformuvannya seredn'oyi osvity. [New Ukrainian School. Conceptual principles of secondary education reform]. Ministry of Education and Science of Ukraine. 2016. Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> [in Ukrainian].

Pestalozzi, I.G. (1981). *Izbrannyye pedagogicheskiye sochineniya. [Selected pedagogical essays] (Ed). (Vols. 2). M .: Pedagogy [in Russian]*.

Filosofskiy entsiklopedicheskiy slovar'. [Philosophical Encyclopedic Dictionary] (2001). Moscow : INFRA-M [in Russian].

Chapaev, N.K. (1998). *Struktura i sodержaniye teoretiko-metodologicheskogo obespecheniya pedagogicheskoy integratsii [The structure and content of the theoretical and methodological support of pedagogical integration]. Doctor's thesis. Yekaterinburg [in Russian]*.

Shadrikov, V. D. (1981). *Filosofiya obrazovaniya i obrazovatel'naya politika [Philosophy of education and educational policy]*. Moscow: Higher School [in Russian].

Accepted: November 28, 2019



Середовище дистанційної підтримки у процесі підготовки майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів

Кропивка Ольга Григорівна¹

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка,

Полтава, Україна

E-mail: kropivkaolga2606@ukr.net

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-5678-5455>

Кононець Наталія Василівна²

ВНЗ Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі»,

Полтава, Україна

E-mail: natalkapoltava7476@gmail.com

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-4384-1198>

Особливого значення в умовах динамічних змін, що відбуваються в сучасному освітньому просторі, зростання соціальної ролі вчителя природничих наук, професійна підготовка студентів, зокрема, до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи повинна ґрунтуватися на поєднанні глибокого засвоєння основ теоретичних фахових знань із набуттям студентами практичних умінь і навичок застосовування цих знань у майбутній педагогічній діяльності. Відтак, постає проблема формування готовності майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи. Метою проведеного дослідження є теоретичне обґрунтування педагогічної умови підготовки майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи – створення середовища дистанційної підтримки студентів у процесі підготовки до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи. З'ясовано, що середовище дистанційної підтримки студентів у процесі підготовки до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи доцільно розглядати як інтегроване середовище інформаційно-освітніх ресурсів, програмно-технічних і телекомунікаційних засобів, правил їхнього адміністрування і використання, що забезпечують можливості інтерактивної взаємодії під час навчання та самостійної роботи. Доведено, що створення середовища дистанційної підтримки студентів у процесі підготовки до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи (дистанційний курс + віртуальний клас), використовуючи сервіси Google Sites та Google Classroom, забезпечить підвищення ефективності і якості підготовки майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи, розширення навчально-методичної бази, реалізацію індивідуального підходу до навчання, інтерактивного контролю за виконанням завдань, використання індивідуально-групових методів в онлайн-середовищі, підвищення мотивації навчання.

Ключові слова: майбутні учителі, природничі науки, безпечна життєдіяльність, учні, дистанційна освіта, середовище дистанційної підтримки.

Вступ. Нині в умовах зростання соціальної ролі вчителя природничих наук підготовка педагогічних кадрів, зокрема, до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи насамперед повинна ґрунтуватися на поєднанні глибокого засвоєння основ теоретичних фахових знань із набуттям студентами практичних умінь і навичок застосовування цих знань у майбутній педагогічній діяльності. Переконані, що професійні вміння сучасного учителя природничих наук мають бути спрямовані не лише на навчання учнів, але й на створення сприятливих умов для їхньої безпечної життєдіяльності, здорового способу життя й освітньої діяльності, формування культури безпеки. Це, безумовно, значно складніше, ніж традиційна освіта. Відтак, постає проблема формування готовності майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи, а отже, визначення педагогічних умов підготовки майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи.

¹ аспірантка кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

² доктор педагогічних наук, доцент кафедри економіки підприємства та економічної кібернетики ВНЗ Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі»

Незважаючи на те, що існуючі теоретичні та практичні підходи щодо підготовки майбутніх учителів до організації безпечної життєдіяльності школярів (Р. Васильєва (2010), І. Кобилянська (2015), С. Люленко (2014), Н. Москалюк (2015), О. Пуляк (2006), Л. Сидорчук (2002) та ін.) внесли свій вагомий внесок у процес професійної підготовки майбутніх учителів природничих наук у закладах вищої освіти (ЗВО), недостатньо було розглянуто питання визначення педагогічних умов підготовки студентів до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи.

Мета та завдання дослідження: теоретично обґрунтувати одну з педагогічних умов підготовки майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи – створення середовища дистанційної підтримки студентів у процесі підготовки до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи.

Матеріали та методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань було використано такі теоретичні методи дослідження: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення наукових джерел з досліджуваної проблеми для уточнення сутності поняття «середовище дистанційної підтримки», визначення педагогічних умов підготовки майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи.

Результати дослідження, обговорення. Сьогодні, коли Інтернет став невід'ємною частиною повсякденного життя, бізнесу, політики, науки, освіти, слід враховувати тенденції сучасного інформаційного суспільства, цифровізації освітнього простору і його вплив на сучасних школярів та студентів ЗВО, зокрема, на підготовку майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи. Адже сьогодні учнівська та студентська молодь проживає значну частину свого життя у віртуальному просторі. Як справедливо зазначає В. Парненко, сучасний віртуальний простір убирає в себе величезну кількість інформації, саме на сторінках Інтернету публікуються журнали і книги, збираються бібліотеки, розміщуються аудіокниги, відкриваються відеоканали, проводяться виставки і конференції, створюються сайти різноманітної тематики. Встановлені в різних містах світу відеокамери уможливають трансляцію подій і миттєве передання фотознімків та відеозаписів різних об'єктів. Будь-хто, перебуваючи в будь-якій країні світу, що має доступ до Інтернету, може звертатися до інформаційних ресурсів рідною мовою, переглядати журнали, читати книги, слухати новини улюбленої радіостанції, дивитися відео тощо (Парненко, 2013). І ці можливості, на нашу думку, мають бути використані при формуванні готовності майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи у повній мірі. Інтернет та його сервіси – це той ресурс, який уможливить створити певні умови для підготовки майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи під час навчання у ЗВО, а в майбутньому допомогти випускникам організувати безпечну життєдіяльність своїх вихованців під час роботи в школі.

Вивчаючи проблему формування готовності майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи у контексті цифровізації суспільства, не можна ігнорувати сучасні тенденції вищої освіти, зорієнтованої на впровадження технологій дистанційної освіти, під якою С. Агапонов розглядає комплекс освітніх послуг, наданих за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій, що являє собою сукупність засобів прийому і передання даних, інформаційних ресурсів, протоколів взаємодії, апаратно-програмного й організаційно-методичного забезпечення, одержуваного користувачем у вигляді дистанційного курсу (Агапонов, 2003: 20).

Спираючись на дослідження О. Андрєєва, під дистанційною освітою розглядаємо форму або систему навчання, за якою взаємодія вчителів (викладачів) і учнів (студентів), здійснюється на відстані та відображає всі притаманні освітньому процесу компоненти (цілі, зміст, методи, організаційні форми, засоби навчання), що реалізуються специфічними засобами інтернет-технологій чи іншими засобами, які передбачають інтерактивність (Андрєєв, 2003). Таким чином, можна стверджувати, що дистанційна освіта – це освітній процес. Водночас, у контексті дослідження вважаємо, що така система має вписуватися в систему підготовки майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи, тобто не суперечити іншим формам навчання (очній, заочній). Це понукає до висновку, що дистанційна освіта має гармонійно доповнити процес професійної підготовки майбутніх учителів природничих наук у ЗВО. А акцент на дистанційній освіті у підготовці майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи доцільно здійснити у межах вивчення спецкурсу «Основи організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи» та розробленні до нього середовища дистанційної підтримки. Отже, однією з педагогічних умов підготовки майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи визначаємо

створення середовища дистанційної підтримки студентів у процесі підготовки до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи.

Загалом, поняття педагогічної підтримки студентів у процесі професійної підготовки С. Чжефу трактує як особливу сферу педагогічної діяльності, спрямовану на допомогу в розвитку й сприянні саморозвитку студентів, вирішенні їхніх індивідуальних проблем, пов'язаних із просуванням у навчанні, комунікацією та життєвим самовизначенням, орієнтуючись на наявні в нього реальні та потенційні можливості й здібності, розвиваючи потребу в успішності самостійних дій (Чжефу, 2013). У зв'язку з цим можна стверджувати, що розвиток потреби в успішності самостійних дій досить ефективно здійснюється саме під час дистанційної освіти, адже саме самостійність є її специфікою. Дистанційна освіта, на нашу думку, привнесе у процес підготовки майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи сучасні педагогічні технології в організації освітнього простору, що характеризується особливостями стратегії і тактики взаємодії того, хто навчається, з носіями і джерелами нових для нього знань.

Аналізуючи інші визначення (А. Іваниця (2015), І. Карапузова (2005), О. Савчук (2011), І. Холод (2012) та ін.) поняття педагогічної підтримки (способи забезпечення студента знаннями та вміннями, необхідними для зміцнення віри у свої сили, які потрібні для подолання труднощів; сукупність дій, спрямованих на студента з метою розкриття його внутрішнього потенціалу, унікальності, індивідуальності та його потенційних можливостей для їх максимальної реалізації; цілеспрямована діяльність суб'єктів освітнього процесу ЗВО, яка спрямована на забезпечення сприятливих умов для розвитку особистісної самореалізації студентів, реалізації їхнього потенціалу: визначення власної мети, інтересів, потреб, ціннісних орієнтацій, запитів самої особистості, сприяння та стимулювання досягнення бажаного результату; особистісно зорієнтована взаємодія, де викладач сам обирає моделі ефективної взаємодії зі студентом), сформульовано висновок, що створення середовища дистанційної підтримки студентів у процесі підготовки до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи і є тією особистісно зорієнтованою технологією, яка уможливить під час дистанційного вивчення спецкурсу оволодіти системою знань, які їм допоможуть в організації безпечної життєдіяльності школярів.

Підкреслимо, що педагогічна підтримка студентів у процесі підготовки до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи може розглядатися як інтегрована діяльність науково-педагогічних кадрів ЗВО з надання допомоги студентам у вирішенні питань теорії та методики організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи.

Таким чином, на підставі аналізу праць науковців, присвячених вивченню педагогічної підтримки студентів у процесі навчання у ЗВО (І. Богданова (2003), А. Іваниця (2015), І. Карапузова (2005), О. Савчук (2011), І. Холод (2012), С. Чжефу та ін.) та проблемі дистанційної освіти (О. Андрєєв (2003), Д. Бодненко (2007), В. Вишнівський (2014), Н. Кононець (2016), В. Кухаренко (2001), О. Муковіз (2016) та ін.), *середовище дистанційної підтримки студентів у процесі підготовки до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи* розуміємо як інтегроване середовище інформаційно-освітніх ресурсів, програмно-технічних і телекомунікаційних засобів, правил їхнього адміністрування і використання, що забезпечують можливості інтерактивної взаємодії під час навчання та самостійної роботи.

Середовище дистанційної підтримки студентів у процесі підготовки до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи являє собою нову специфічну форму навчання майбутніх учителів природничих наук на основі використання своєрідних засобів цифровізації та засобів взаємодії між студентом і віртуальним викладачем, який здійснює моніторинг освітнього процесу. При цьому головною характеристикою освітньої діяльності майбутніх учителів природничих наук є самостійність та віртуальність, тобто самостійна робота студента у віртуальному середовищі (дистанційного курсу та віртуального класу), його індивідуальна позиція та вміння швидко знаходити, фільтрувати, відсортовувати інформацію різного характеру, виконувати різні завдання засобами Інтернет-сервісів, спілкуватися в режимі онлайн.

Середовище дистанційної підтримки студентів у процесі підготовки до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи створено за допомогою сервісів Google Sites та Google Classroom та містить:

- 1) дистанційний курс для дистанційної підтримки студентів під час вивчення спецкурсу «Основи організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи»;
- 2) віртуальний клас для віртуального практикуму з організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи.

Дистанційний курс для дистанційної підтримки студентів під час вивчення спецкурсу «Основи організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи», створений за допомогою сервісу Google

Sites, є комплексом навчально-методичних матеріалів та освітніх послуг (доступ до файлів, відео, посилань на літературу та сайти, інтерактивне спілкування, пошук інформації, підписка й розсилка тощо), які доступні будь-якому студентові, що має доступ до Інтернету з довільного пристрою (Кононец, 2015). Режим доступу до дистанційного курсу «Основи організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи» – <https://sites.google.com/view/special-course/>. Головна сторінка дистанційного курсу «Основи організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи» презентована на рисунку 1.

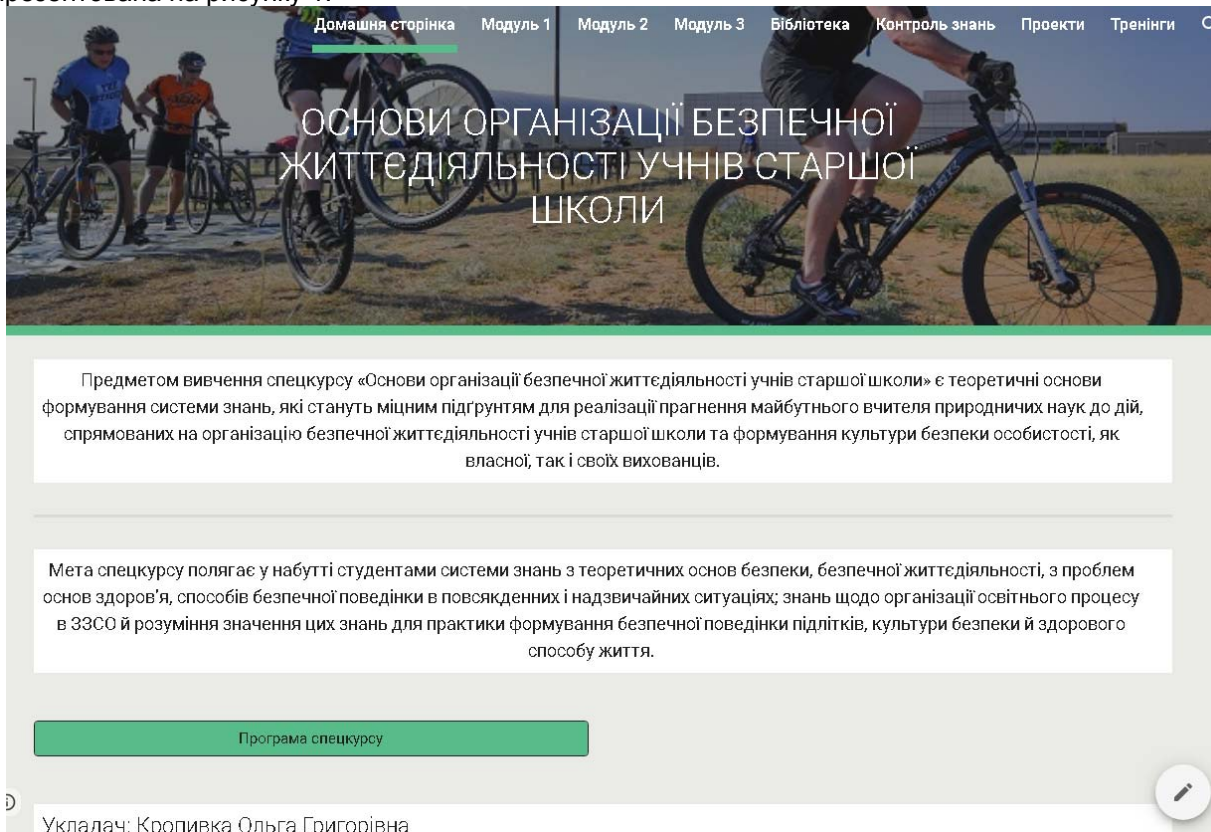


Рис. 1. Головна сторінка дистанційного курсу

Викладач, який навчає студентів за програмою спецкурсу «Основи організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи» та планує використовувати дистанційний курс, має виконувати і функції тьютора. Тобто викладач-тьютор, як зазначає Е. Скибицький, – це викладач нового типу, діяльність якого полягає у підготовці навчально-методичних матеріалів для студентів, консультаційно-інформаційній роботі, спілкуванні «на відстані», використанні активних методів навчання (Скибицький, Холина, 2002). Тобто, такий викладач повинен уміти використовувати технологічні, організаційні, психологічні та інформаційно-комунікаційні можливості середовища дистанційної підтримки студентів (дистанційний курс + віртуальний клас) для отримання максимального педагогічного результату – високого рівня готовності майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи.

Поставивши за мету ґрунтовно підготувати викладачів до використання в процесі підготовки майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи дистанційного курсу «Основи організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи», для науково-педагогічних кадрів ЗВО було організовано семінар-практикум на базі кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна Полтавського національного педагогічного університету імені І. Г. Короленка «Тьюторство у середовищі дистанційної підтримки студентів у процесі підготовки до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи», у межах якого розглядалися питання організації процесу навчання на платформі Google Sites. Також для викладачів було проведено майстер-клас з методики роботи з віртуальними класами Google Classroom (майстер д. пед. наук Н. Кононец). Приклад віртуального класу та наповнення його навчальним контентом зображено на рисунку 2.

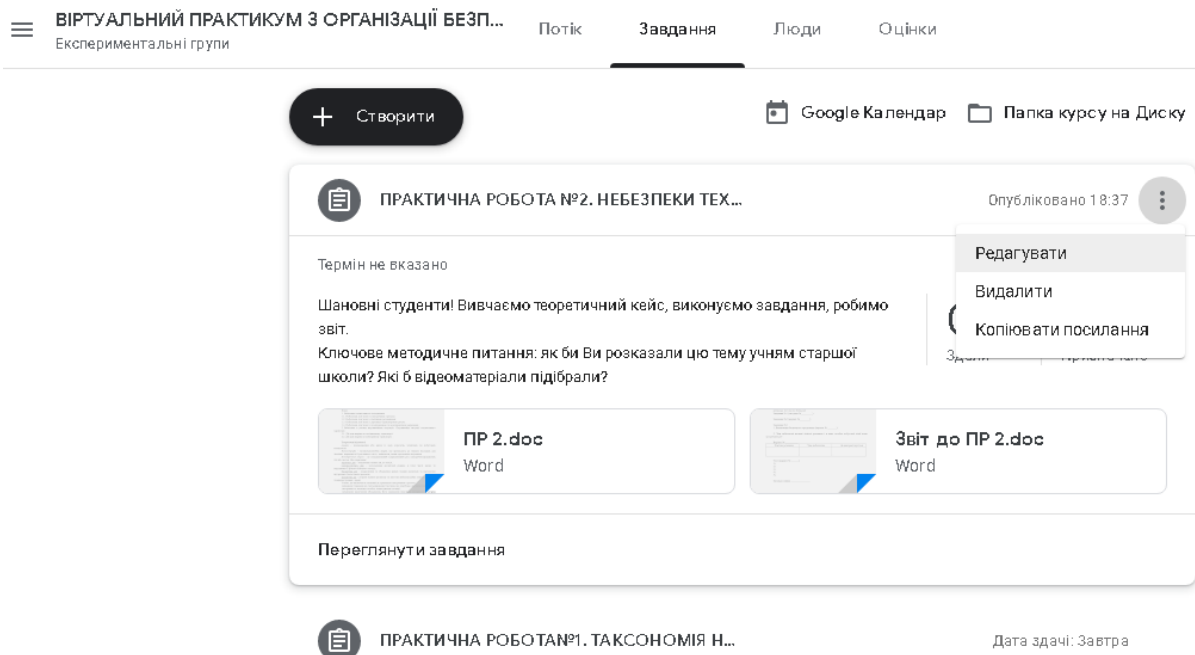


Рис. 2. Віртуальний клас для віртуального практикуму з організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи

Слід наголосити, що робота у віртуальному класі полегшується навігаційною системою, зрозумілою для викладача і студентів на інтуїтивному рівні. У горизонтальній навігаційній панелі ресурс містить три вкладки: «Потік», «Завдання», «Люди», «Оцінки». У першій – відображаються активності курсу, в другій – завдання, які пропонуються до виконання, Google Календар з розкладом занять та папка курсу на Google Диску; у третій – містяться список студентів та їх електронні адреси, а також відомості про викладачів, у четвертій – автоматизація процесу оцінювання виконаних завдань. Вкладку «Люди» можна використати для налаштування програми курсу, додаткових матеріалів тощо (Кононець, 2019).

У процесі активного обговорення результатів семінару-практикуму «Тьюторство у середовищі дистанційної підтримки студентів у процесі підготовки до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи», з'ясовано, що створене середовище дистанційної підтримки студентів у процесі підготовки до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи, до роботи в якому були підготовлені викладачі ЗВО, уможливило: створити єдиний освітній простір для майбутніх учителів природничих наук; поєднати традиційне та дистанційне навчання шляхом створення системи гібридної освіти під час вивчення спецкурсу; консолідувати різні електронні освітні ресурси на одній платформі; переорієнтувати діяльність викладачів на тьюторство.

Висновки. Підсумовуючи, зазначимо, що одна з педагогічних умов підготовки майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи – створення середовища дистанційної підтримки студентів у процесі підготовки до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи – є вельми значущою у контексті реалізації концептуальних засад дистанційної освіти: принципів креативності характеру пізнавальної діяльності, принцип відповідності фундаментальності навчання пізнавальним потребам студентів, вільного вибору інформації, індивідуальної навчальної траєкторії студента, віртуалізації навчання, ідентифікації, інтерактивності (Муковіз, 2016). Створення середовища дистанційної підтримки студентів у процесі підготовки до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи (дистанційний курс + віртуальний клас), використовуючи сервіси Google Sites та Google Classroom, забезпечить підвищення ефективності і якості підготовки майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи, розширення навчально-методичної бази, реалізацію індивідуального підходу до навчання, інтерактивного контролю за виконанням завдань, використання індивідуально-групових методів в онлайн-середовищі, підвищення мотивації навчання, і таким чином, завдяки своїм можливостям, збагатить кожен із компонентів (інформаційний, технологічний, мотиваційний та аналітико-результативний) підготовки майбутніх учителів природничих наук до організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи.

Перспективу дослідження вбачаємо у розробці інноваційних методів організації безпечної життєдіяльності учнів старшої школи, з якими доцільно ознайомити майбутніх учителів природничих наук.

Література

Агапонов С. В. Средства дистанционного обучения. Методика, технология, инструментарий. СПб. : БХВ-Петербург, 2003. 336 с.

Андреев А. А. Обучение в сети Интернет. М. : ЛОГОС, 2003. 53 с.

Кононец Н. В. Система управління навчанням Google Classroom у професійній підготовці фахівців. *Методика викладання природничих дисциплін у середній та вищій школі (XXVI Каришинські читання)*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Полтава, 30-31 травня 2019 р.). Полтава : ТОВ «Сімон», 2019. С. 171-173.

Кононец Н. В. Створення дистанційних курсів для ресурсно-орієнтованого навчання дисциплін комп'ютерного циклу в коледжі. *Неперервна освіта в педагогічних ВНЗ: стан, проблеми, перспективи*: матеріали Міжнар. Інтернет-конференції (Умань, 24 квітня 2015 р.). Умань, 2015. С. 55-58.

Муковіз О. П. Дистанційне навчання у системі неперервної освіти вчителів початкової школи: теорія та методика: монографія. Умань : Видавець "Сочинський М. М.", 2016. 393 с.

Парненко В. С. Веб-дизайн як фундамент сучасного віртуального середовища. *Праці Одеського політехнічного університету*. 2013. № 2. С. 247-251.

Савчук О. П. Педагогічна підтримка особистісної самореалізації майбутніх учителів природничих дисциплін: аналіз результатів дослідження. *Науковий вісник нац.ун-ту біоресурсів і природокористування України*. 2011. №159. Ч.4: Педагогіка, психологія, філософія. С. 88-93.

Скибицкий Э. Г., Холина Л. И. Теоретические основы дистанционного обучения: монография. Новосибирск : Изд. НГПУ, 2002. 134 с.

Холод І. Форми педагогічної підтримки у сполученому королівстві Великобританії та Північної Ірландії. *Міждисциплінарність як методологія гуманітарних наук : мова, освіта, культура*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Умань, 26-27 квітня 2012 р.) Умань : ПП Жовтий О. О., 2012. Ч. 1. С. 223-226.

Чжефу С. Сутність, принципи, технології педагогічної підтримки іноземних студентів до навчання в українському ВНЗ. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2013. Вип. 29. С. 562-567.

The environment of distant support in the process of training future Natural Sciences teachers to organize pupils' safe life activities

Kropivka Olga³

Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, Poltava, Ukraine

Kononets Natalia⁴

The higher education institution of the All-Ukrainian Central Union of Consumer Societies "Poltava University of Economics and Trade", Poltava, Ukraine,

A social role of Natural Sciences teachers has been becoming of particular importance in the context of dynamic changes occurring in the modern educational space. Therefore, the professional training of students, in particular, to organize safe life activities of high school students should be grounded on the combining of deep mastering of the basics of theoretical professional knowledge and skills in applying this knowledge in their future educational activities. Thus, there arises a problem of forming the readiness of future Natural Sciences teachers to organize high school students' safe life activities. The aim of the study is to substantiate theoretically the pedagogical condition for training future teachers of Natural Sciences to organize high school students' safe life – to create an environment of remote (distant) support for students in the process of training them to organize of high school students' safe life activities.

³ Post-graduate student of the Department of Pedagogical Mastery and Management named after I. A. Ziaziun at the Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University

⁴ Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Enterprise Economics and Economic Cybernetics at the The higher education institution of the All-Ukrainian Central Union of Consumer Societies "Poltava University of Economics and Trade"

It has been found out that the environment of remote support of students in the process of training them to organize of high school students' safe life activities should be considered as an integrated environment of information and educational resources, software, telecommunication means, rules for their administration and use which provide opportunities for interaction during their learning and self-guided work. It has been proved that creating a remote support environment for students in the process of training them to organize of high school students' safe life activities (distance course + virtual class), using the services Google Sites and Google Classroom, will improve the efficiency and quality of the training aimed at future Natural Sciences teachers to organize high school students' safe life activities, expand the educational and methodological basis, implement an individual approach to learning, provide an interactive control over the fulfilment of tasks alongside with the use of the individual and group methods within the online environment, increase the motivation to learn.

Keywords: future teachers, Natural Sciences, safe life activities, pupils, distant education, remote / distant support environment.

References

- Ahaponov, S. V. (2003). *Sredstva dystantsyonnoho obuchenyia. Metodyka, tekhnolohyia, ynstrumentaryi. [Distance learning tools. Methodology, technology, tools]*. SPb. : BKHV-Peterburh. 336 p. [in Russian]
- Andreev, A. A. (2003). *Obuchenye v sety Ynternet. [Online Learning]*. M. : LOHOS. 53 p. [in Russian]
- Kononets, N. V. (2019). Systema upravlinnia navchanniam Google Classroom u profesiinii pidhotovtsi fakhivtsiv. [Google Classroom Training Management Professionals]. *Metodyka vykladannia pryrodnychkh dystsyplin u serednii ta vyshchii shkoli (XKhVI Karyshynski chytannia): materialy mizhnar. nauk.-prakt. konf.* (Poltava, 30–31 travnia 2019 r.). Poltava : TOV «Simon». (pp. 171–173) [in Ukrainian].
- Kononets, N. V. (2015). Stvorennia dystantsiinykh kursiv dlia resursno-orientovanoho navchannia dystsyplin kompiuternoho tsykladu v koledzhi. [Creating distance courses for college-oriented computer-cycle disciplines]. *Neperervna osvita v pedahohichnykh VNZ: stan, problemy, perspektyvy: materialy Mizhnar. Internet-konferentsii* (Uman, 24 kvitnia 2015 r.). Uman. (pp. 55–58) [in Ukrainian].
- Mukoviz, O. P. (2016). *Dystantsiine navchannia u systemi neperervnoi osvity vchyteliv pochatkovoii shkoly: teoriia ta metodyka: monohrafiia. [Distance learning in the system of continuous education of elementary school teachers: theory and methodology: monograph]*. Uman : Vydavets "Sochynskiy M. M.". 393 p. [in Ukrainian].
- Parnenko, V. S. (2013). Veb-dyzain yak fundament suchasnoho virtualnoho seredovyscha. [Web design as the foundation of today's virtual environment]. *Pratsi Odeskoho politekhnichnoho universytetu*. № 2. Pp. 247–251. [in Ukrainian].
- Savchuk, O. P. (2011). Pedahohichna pidtrymka osobystisnoi samorealizatsii maibutnikh uchyteliv pryrodnychkh dystsyplin: analiz rezultativ doslidzhennia. [Pedagogical support for personal self-realization of future teachers of natural sciences: analysis of research results]. *Naukovyi visnyk nats.un-tu bioresursiv i pryrodokorystuvannia Ukrainy*. №159. Ch.4: Pedahohika, psykholohiia, filosofiiia. (pp. 88–93) [in Ukrainian].
- Skybytskyi, E. H., Kholyna, L. Y. (2002). *Teoretycheskye osnovi dystantsyonnoho obuchenyia: monohrafiia. [Theoretical Foundations of Distance Learning: Monograph]*. Novosybyrsk : Yzd. NHPU. 134 p. [in Russian].
- Kholod, I. (2012). Formy pedahohichnoi pidtrymky u spoluchenomu korolivstvi Velykobrytanii ta Pivnichnoi Irlandii. [Forms of pedagogical support in the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland]. *Mizhdystsyplinarnist yak metodolohiia humanitarnykh nauk : mova, osvita, kultura: materialy mizhnar. nauk.-prakt. konf.* (Uman, 26–27 kvitnia 2012 r.). Uman : PP Zhovtyi O. O., Ch. 1. (pp. 223–226) [in Ukrainian].
- Chzhefu, S. (2013). Sutnist, pryntsypy, tekhnolohii pedahohichnoi pidtrymky inozemnykh studentiv do navchannia v ukrainskomu VNZ. [The essence, principles, technologies of pedagogical support of foreign students to study at the Ukrainian university]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*. Vol. 29. Pp. 562–567. [in Ukrainian].

Accepted: November 28, 2019



Фасилітаційна компетентність викладача вищої школи як суб'єкта педагогічної діяльності

Галіцан Ольга¹

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, Україна
E-mail: olgagalitsan@gmail.com

Койчева Тетяна²

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, Україна
E-mail: tikoycheva@gmail.com
ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-5518-4260>
Researcher ID S-2661-2018

Курлянд Зінаїда³

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, Україна
E-mail: olgagalitsan@gmail.com
ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-6964-3974>

Стаття висвітлює компетентнісний підхід в освіті як визначальний для розуміння своєрідності професійної діяльності фахівця освітньої галузі. Автори репрезентують результати аналізу наукового фонду з проблеми професійної компетентності педагога – представника вищої ланки освіти – викладача вищої школи. Висвітлено своєрідність професійної діяльності викладача вищої школи, акцентовано на інноваційності професійної діяльності викладача, її дуальній центрованості та інтегрованому контексті. Вченими подано результати аналізу специфіки розбудови системи вищої освіти в Україні, проаналізовано переваги та недоліки вітчизняного досвіду підготовки студентів за освітнім рівнем «магістр», встановлено зв'язок між специфічними індикаторами змін у вищій школі і структурою та видами професійних компетентностей викладача-дослідника. Аналізуючи етапи модернізації системи вищої освіти в Україні, науковці розмірковують про відповідність сучасної нормативно-законодавчої бази вимогам суспільства до викладача вищої школи. В системі професійних компетентностей автори особливо виділяють фасилітаційну компетентність викладача – інтегративний динамічний конструкт, зумовлений особистісним його профілем як суб'єкта діяльності, що віддзеркалює здатність викладача враховувати індивідуальні особливості кожного студента, варіативний алгоритм його просування освітнім маршрутом.

Ключові слова: фасилітація, компетентність, викладач вищої школи, система вищої освіти, магістр.

Вступ. Швидкоплинність глобальних процесів суспільного розвитку, як влучно зазначає Л. Хоружа, зумовлює виникнення нових тенденцій в освіті: євроінтеграція, модернізація, міжкультурний діалог, інтеграція, глобалізація освітнього простору тощо (Хоружа, 2017). Саме в контексті цих явищ підвищує свою соціальну значущість діяльність викладача вищої школи, адже перед ним стоїть чимало нових завдань, передусім це переорієнтація свідомості викладача на нові цінності в освіті – ідеї саморозвитку, пріоритетність людинотворення над дидактоцентризмом, інноватизація.

Водночас державна освітня політика України декларує необхідність гармонійного поєднання фундаментальної підготовки майбутніх фахівців із їхнім професійним становленням на засадах компетентнісного підходу. Держава потребує висококваліфікованих компетентних фахівців із

¹ кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

² доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

³ доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

авторською візією шляхів упровадження широкої палітри інноваційних способів здійснення професійної діяльності; відповідальних та креативних суб'єктів наукового пізнання; ініціаторів розробки конструктивних моделей полілогічного спілкування, співпраці та співтворчості (фасилітації, коучингу, наставництва); носіїв соціальної місії трансляторів культури та генераторів мультиверсумного знання.

Інваріантні складники професіоналізму викладача вищої школи (готовність до професійної діяльності) у поєднанні із варіативністю його професійної свідомості (розуміння інноваційних методологічних концепцій в освіті) дозволяють накреслити обшир видів його компетентності з проекцією на функційну готовність їхньої реалізації в освітньому середовищі закладу вищої освіти:

комунікативна компетентність (готовність реалізовувати міжособистісний контекст взаємодії з довколишніми, поєднуючи «слово», «динамічний образ» та «емоцію»);

інформаційна компетентність (здатність комплексно використовувати інформаційний простір та різноманітні джерела інформації з освітньою метою);

загальнокультурна компетентність (спонукання студентів до розвитку творчого потенціалу у професійній діяльності з урахуванням національних та загальнокультурних кодів);

фасилітаційна компетентність (здатність розбудовувати індивідуальні освітні траєкторії студентів, ураховуючи потенціал провідних механізмів фасилітації, наставництва, коучингу, тьюторства).

Результати аналізу наукового фонду з проблеми дозволяють зафіксувати доволі потужний науковий інтерес учених до різноманітних інтерпретацій фасилітації в освіті.

Так, в Україні наукові розвідки щодо феномена фасилітації в освіті було започатковано психологом П. Лушином, який використав поняття «екофасилітація» для висвітлення внутрішніх ресурсів людини з метою підтримки іншого суб'єкта. Цей напрям досліджень набув подальшого розвитку в освітній площині, проте наукові розробки науковців-психологів (Г. Балл, А. Гельбак, О. Кондрашихіна), які вдало поєднали елементи фасилітації та професійні техніки психолога, сприяли появі сталого наукового терміна «фасилітаційний вплив».

Безпосередньо педагогічний контекст фасилітації почали досліджувати російські вчені у 90-ті роки минулого століття. Дослідниця О. Врубльовська та представники її наукової школи (Р. Димухаметов, В. Суміна, Л. Тимоніна) ґрунтовно описали поняття «фасилітаційне спілкування». У нашій країні цієї позиції дотримуються С. Коломійченко та О. Фісун. В останні роки набували розповсюдження поняття «фасилітаційна взаємодія» (З. Ржевська-Штефан) та «фасилітаційна педагогічна дія» (Н. Носова). Науковці (І. Авдєєва, О. Галіцан, В. Нестеренко) послуговуються поняттям «педагогічна фасилітація», феноменологічні ознаки якого пов'язані з тріадою професійних позицій учителя-фасилітатора, які було представлено вперше К. Роджерсом у 80-ті роки ХХ століття («я сприймаю» – «я вірю» – «я допоможу»). Безпосередньо поняття «фасилітаційна компетентність» на дисертаційно-монографічному рівні висвітлювали Е. Гуцало та О. Фокша.

Отже, констатуємо, що спеціальних досліджень з проблеми формування фасилітаційної компетентності викладача вищої школи не було здійснено.

Мета дослідження – з'ясувати функційну роль фасилітаційної компетентності в системі професійних компетентностей майбутнього викладача вищої школи.

Завдання дослідження.

1. Специфікувати компетентнісний підхід як оптимальну наукову платформу для розробки концепції професійного становлення майбутнього викладача вищої школи як суб'єкта педагогічної діяльності в умовах магістратури сучасного закладу вищої освіти.

2. Висвітлити фасилітацію як спосіб інноватизації професійно-педагогічної діяльності майбутнього викладача у вищій школі.

Методи дослідження. Дослідження здійснено з використанням таких наукових методів: аналіз та систематизація, генералізація та порівняння наукової інформації з різних джерел (довідково-нормативних, дисертаційно-монографічних, психолого-педагогічних, методично-емпіричних) з метою фіксації основних понять: «компетентність», «фасилітаційна компетентність»; контент-аналіз програм підготовки майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури у закладах вищої освіти з метою висвітлення своєрідності професійної діяльності викладача вищої школи; концептуалізація наукових положень компетентнісного підходу в контексті становлення майбутніх викладачів як суб'єктів інноваційної професійної діяльності.

Результати дослідження. Система вищої освіти в Україні переживає період трансформаційних змін. Підготовка за рівнями бакалавр/магістр/доктор філософії здійснюється в Україні лише 4 роки та вимагає спеціальної дослідницької уваги, адже, на відміну від європейських країн і США, в яких поняття «магістр» використовується у значенні вченого ступеня (середнього між бакалавром і доктором філософії PhD) за нормативно-правовим законодавством України, магістр – це освітній ступінь, що передбачає здобуття особою повної вищої освіти з відповідної спеціальності

на базі освітнього ступеня «бакалавр» (базова вища освіта). Проте гармонії між рівнями бакалавр/магістр/доктор філософії/доктор наук не вистачає, що ускладнює органічне залучення науковців нашої країни до наукової спільноти поза її межами.

Погоджуємось із думкою О. Цокур щодо причинно-наслідковій зв'язки між сучасним станом підготовки майбутніх викладачів в університетах та етапами модернізації університетської підготовки у загальному розумінні. Дослідниця описує три етапий2 модернізації вищої освіти в Україні (Цокур, 2012). Опишемо їх більш детально.

Перший етап (кінець 80-х – середина 90-х років минулого століття) – період реформаторської «ейфорії». Цей етап характеризується уніфікацією типів освітніх закладів, розширенням номенклатури і переліку платних освітніх послуг, уведенням різних профілів навчання та розроблення авторських елективних курсів;

другий етап (друга половина 90-х років минулого століття) – етап усвідомлення необхідності переходу від реформи освіти до її модернізації та усталеного розвитку. Цей етап був пов'язаний з розробленням концепції національного виховання, доктрини розвитку освіти та програми її перспективного розвитку;

третій етап (2005 – 2010 роки) – етап розроблення офіційного курсу модернізації освіти відповідно до євроінтеграційних амбіцій держави. Цей етап характеризується передусім намаганням дотримуватись двоступеневої архітектури вищої освіти (бакалаврат / магістріум), приєднання України до мультикультурного освітнього середовища не лише на декларативному, й на рівні державних програм та проектів (програми академічної мобільності, іноземні державні стипендіальні програми, участь в Еразмус-мундус+ тощо).

Саме на третьому етапі, на нашу думку, усталився компетентнісний підхід у вищій школі як оптимальний для формування фахівця нового типу.

Своєрідність професійної компетентності викладача вищої школи представлено в наукових дослідженнях дещо менше (С. Вітвицька, В. Сисоєва, В. Огнев'юк), ніж професійна компетентність учителя (І. Зязюн, В. Кремень, А. Маркова, Н. Кузьміна, В. Сластьонін та багато інших учених).

Причину такого дисбалансу вбачаємо в тому, що система вищої освіти в Україні лише у 2014 році набула усталеної нормативної платформи з прийняттям Закону України «Про вищу освіту». У законі зазначено, що вища освіта визначається сукупністю систематизованих знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, інших *компетентностей*, здобутих у закладі вищої освіти (науковій установі) у відповідній галузі знань за певною кваліфікацією на рівнях вищої освіти, що за складністю є вищими, ніж рівень повної загальної середньої освіти. Крім того, Закон чітко визначає, що обіймати посаду викладача у закладі вищої освіти може людина, яка має другий освітній рівень – магістр.

Компетентнісний підхід до підготовки магістрів в університетах досліджено у таких контекстах: специфіка викладання гуманітарних наук у вищій школі (Еванс, 1990); професійна компетентність магістрів у площині освітніх вимірювань (Макаренко, 2016); підготовка майбутніх магістрів гуманітарного профілю до компетентної науково-дослідницької діяльності (Бопко, 2013); особливості впливу професійної соціалізації майбутніх магістрів соціогуманітарного профілю на професійну компетентність (Балюк, 2016); своєрідність підготовки магістрів гуманітарного профілю до науково-дослідницької діяльності в інформаційному середовищі (Воротняк, 2012) та ін.

Можемо стверджувати, що компетентнісний підхід є концептуальним вектором розробки освітніх систем міжнародного формату, науковою платформою для моделювання інноваційних стратегій підготовки фахівців у закладах вищої освіти.

Намагаючись визначити сутність феномена «фасилітаційна компетентність викладача вищої школи», будемо додержуватись дедуктивної логіки дослідницького пошуку, виокремивши насамперед сутність родового поняття в логічному ланцюжку: «компетентність» – «професійна компетентність» – «фасилітаційна професійна компетентність викладача вищої школи».

На нашу думку, компетентність можна розглядати в різних контекстах та функційних площинах по-різному: як здатність особистості здійснювати певний вид діяльності, її готовність реалізовувати свій потенціал у цій діяльності, і, водночас як результат певних дій індивіда. Тобто можна впевнено вести мову про те, що компетентність – категорія «діяльнісна», проявляється у процесі професійної або соціальної діяльності суб'єкта, спрямованої на виконання поставленого завдання (Нестеренко, 2012).

Тобто професійна компетентність викладача віддзеркалює здатність особистості успішно здійснювати метапрофесійну діяльність у проекції індивідуально-особистісного розвитку і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти, що враховує вимоги до освіти європейського рівня.

Професійну компетентність викладача вищої школи визначаємо як дидактично-перманентну динамічну комбінацію знань (загальнотеоретичних, фундаментальних, предметних та надпредметних), професійно-зорієнтованих умінь (методичних, дидактичних) і конструктивних навичок (комунікативних, організаторських, лідерських), нелінійних професійних способів мислення (критичного, аналітичного), світоглядних цінностей (культура, менталітет), усталених моральних орієнтирів людини (Добро, Краса, Діалог, Істина).

З'ясуємо функції професійної компетентності.

Професійна компетентність викладача вищої школи, на нашу думку, вирізняється такими *функційними параметрами*: здатність використовувати широку палітру методів наукового пізнання; відмова від авторитарного та традиційно-міфологічного стилю мислення; розширений горизонт неупередженого світосприймання (усталені ціннісні орієнтири, стала моральна самосвідомість, естетична культура, ерудиція, творчі нахили, мультіверсумне бачення глобальних проблем суспільства); прагнення до синтезування нових знань на основі креативного та критичного опрацювання інформації; прагнення до самоідентифікації та саморелізації у різних видах діяльності; центрованість на проблемах суспільства, духовних глобальних проблемах людства; здатність застосовувати потенціал власних позараціональних підструктур свідомості та реалізовувати гуманістичні максими з ірраціональними культурними кодами; здатність інтегрувати гуманістичні аксіоми у високораціональні форми людської життєдіяльності; здатність реалізовувати трансфер інновацій у систему професійно-педагогічної діяльності у закладі вищої освіти.

Оскільки метою дослідження є висвітлення сутності фасилітаційної компетентності викладача вищої школи як суб'єкта педагогічної діяльності, розглянемо «суб'єктний» параметр професійної компетентності у розрізі професійної діяльності викладача вищої школи.

Суб'єктний підхід нерідко проголошується як парадигмальний (тобто провідний, визначальний) для системи освіти взагалі (К. Абульханова, А. Брушлинський). В основу цього підходу покладено ідею С. Рубінштейна про суб'єкт як центр організації буття та життєдіяльності соціуму (Рубінштейн, 2000).

Спираючись на те, що компетентність може бути визначена як спосіб співорганізації суб'єктом власних та сторонніх ресурсів для досягнення певної мети, спробуємо розділити ресурси суб'єкта – викладача вищої школи на внутрішні та зовнішні, проаналізувати їх.

Внутрішні ресурси суб'єкта – це його знання, уміння та навички (загальні, прикладні, предметні, надпредметні, організаційні, інтелектуальні), цінності, мотиви, психологічні особливості. Зовнішні ресурси суб'єкта – це опції, що забезпечують повноцінну реалізацію внутрішніх ресурсів особи у різних ситуаціях міжособистісної взаємодії та професійній площині.

На нашу думку, механізми фасилітаційної компетентності слід шукати серед зовнішніх ресурсів викладача вищої школи як суб'єкта педагогічної діяльності.

Фасилітаційну компетентність у загальному вигляді можна описати таким чином: інтегративний, динамічний комплекс індивідуально-особистісних і професійно-діяльнісних характеристик людини, що побудований на міждисциплінарних структурованих знаннях, різнорівневих уміннях і характеризується здатністю вибудовувати фасилітаційну взаємодію з усіма суб'єктами освітнього процесу (за О. Фокшею). До структури фасилітаційної компетентності вчителя О. Фокша віднесла: гносеологічний компонент як комплекс знань педагога про механізми педагогічної фасилітації, способи здійснення фасилітаційної взаємодії в освітньому процесі; праксеологічний компонент як комплекс умінь педагога здійснювати фасилітаційну взаємодію з усіма суб'єктами освітнього процесу; аксіологічний компонент як систему ціннісного ставлення педагога на світоглядному рівні до фасилітації та фасилітаційної взаємодії у професійній діяльності (Фокша, 2019).

Скористаємось цим визначенням як базовим та модифікуємо його в контексті професійної діяльності викладача вищої школи.

Ураховуючи на власний досвід та результати аналізу освітніх програм підготовки майбутніх магістрів у провідних університетах України, схарактеризуємо своєрідність професійної діяльності сучасного викладача вищої школи.

Перше, на що звертаємо дослідницьку вагу – це те, що сучасний викладач – це викладач-новатор, «викладач третього тисячоліття», який має не тільки адаптуватися до стрімких соціальних, економічних, ідеологічних змін, але й уміти аналізувати сучасні процеси, прогнозувати їх розвиток, накреслювати шляхи подальших перетворень, брати участь у розробці сучасних наукових та методологічних концепцій, бути «провідником» змін та «транслятором» інноваційних перетворень у соціокультурному просторі.

Другий специфічний параметр професійної діяльності викладача вищої школи – це його дуальна центрованість. З одного боку, викладач центрований на освітньому середовищі та змісті освіти (відповідні навчальні плани, освітні програми опанування суб'єктами навчання базових знань), з іншого – на суб'єктах освітнього процесу: майбутніх фахівцях – студентах – здобувачах освіти, в магістратурі.

Третій специфічний момент, на який звертаємо увагу – це інтегрований контекст професійних дій викладача вищої школи. Результат педагогічної діяльності викладача вищої школи можна представити у двох проекціях: перша – це навчальне заняття, конкретна методика, прикладний алгоритм, педагогічна технологія чи модель; друга – це психологічні «продукти» діяльності – позитивні зміни у свідомості суб'єктів навчання, професійні «новоутворення» у майбутніх студентів-фахівців: професійна рефлексія, професійний світогляд, професійна компетентність.

На нашу думку, саме останнє диктує необхідність уведення у науковий обіг поняття «фасилітаційна компетентність викладача вищої школи» як характеристики, що віддзеркалює потенційні можливості викладача позитивно впливати на особистісне та професійне становлення молодого спеціаліста – здобувача вищої освіти.

Підсумовуючи викладене, доходимо **висновків** та подаємо визначення феномену – «фасилітаційна компетентність викладача вищої школи».

Фасилітаційна компетентність викладача вищої школи є інтегративним, динамічним комплексом *індивідуально-особистісних* (специфічні властивості особистості (емпатійність, комунікативність, відкритість, креативність), прагнення реалізувати свій внутрішній творчий та інтелектуальний потенціал у взаємодії із суб'єктами освітнього простору; увиразнена фасилітаційна позиція як світоглядна орієнтація) і *професійно-діяльнісних* (уміння розробляти адекватні моделі комунікативної взаємодії у професійному контексті, вільне послуговування механізмами педагогічної підтримки та супроводу особистісного зростання студента, здатність розробляти оптимальні індивідуальні траєкторії професійного зростання майбутніх фахівців з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей) характеристик особистості.

Перспективу подальших досліджень убачаємо у розробці як структури фасилітаційної компетентності викладача вищої школи, так і критеріїв оцінювання її сформованості у майбутніх магістрів-викладачів вищої школи.

Література

Закон України «Про вищу освіту» Режим доступу: [Zakon.rada.gov.ua](http://zakon.rada.gov.ua)

Нестеренко В. В. Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання: монографія. Одеса: Видавництво ТОВ «Лерадрук», 2012. 399 с.

Проблеми формування професіоналізму особистості та діяльності майбутнього фахівця в контексті вимог євроінтеграції: колективна монографія / за загальною редакцією О. С. Цокур. Одеса: СПД Бровкін О. В., 2012. 160 с.

Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. МПБ, Питер, 2000. 712 с.

Хоружа Л. Aksjologiczne podstawy edukologii: panstwo, spoleczenstwo si jednostka. *Аксіологічні засади освітології: держава, суспільство і особистість Ca-Łosciowe ujęcia edukacji – ku spotkaniu z ozwiatologia*. Warszawa, 2011. С. 89-101.

Foksha O. Methodological recommendations for formation of facilitative competence of future teachers of humanities in institutions of higher education. *Modern Tendencies in the Pedagogical Science of Ukraine and Israel: the way to integration*. Ariel. 2018. №9. С. 61-65.

The facilitation competence of a high school teacher as a subject of pedagogical activity

Halitsan Olha⁴

*State Institution “South Ukrainian National Pedagogical University
named after K. D. Ushynsky”, Odesa, Ukraine*

Koycheva Tetyana⁵

*State Institution “South Ukrainian National Pedagogical University
named after K. D. Ushynsky”, Odesa, Ukraine*

⁴ Ph. D. in Pedagogy, Associate Professor at the Chair of Pedagogy at the State institution “South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky”

⁵ Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Chair of Pedagogy at the State institution “South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky”

Kurlyand Zinayida⁶

State Institution “South Ukrainian National Pedagogical University
named after K. D. Ushynsky”, Odesa, Ukraine

The article highlights the competence-based approach in education as the guiding one for understanding the peculiarities of the professional activity performed by a specialist within the education field. The authors present the results of the analysis related to the scientific fund covering the issues of pedagogue's professional competence, the pedagogue being treated as a representative of higher education – a higher school / tertiary teacher. The originality of the higher school teacher's professional activity is highlighted. The authors have presented the results of the analysis on the specifics of the development of the higher education system in Ukraine; on the advantages and disadvantages of the national experience regarding students' training at the “Master” educational level; the connection between specific indicators of changes in higher school and the structure and types of teachers'-researchers' professional competences have been established. Analysing the modernization stages of the higher education system in Ukraine, the scholars consider the compliance of the current regulatory framework with the requirements of society to the higher school teachers. Within the system of professional competences, the authors especially emphasize the higher school teacher's facilitation competence – an integrative dynamic construct, conditioned by his / her personal profile as a subject of an activity which reflects his / her ability to take into account each student's individual features, a variable algorithm for his / her moving along the educational path.

Keywords: facilitation, competence, higher school teacher, higher education system, master.

References

Foksha, O. (2018). Methodological recommendations for formation of facilitative competence of future teachers of humanities in institutions of higher education. *Modern Tendencies in the Pedagogical Science of Ukraine and Israel: the way to integration*. Ariel. Vol. 9. pp. 61–65.

Khoruzha, L. (2011). Aksjologiczne podstawy edukologii: panstwo, spoleczenstwo si jednostka. *Aksiologiczne zasady osvitolohiyi: derzhava, suspil'stvo i osobystist' Ca-Losciowe ujecia edukacji – ku spotkaniu z ozwiatologia. – Axiological principles of education: state, society and personality Ca-Losciowe ujecia edukaciju - ku spotkaniu z ozwiatologia*. Warszawa [in Polish].

Nesterenko, V.V. (2012). *Teoretyko-metodolohichni zasady pidhotovky maybutnikh fakhivtsiv doshkil'noyi osvity v systemi zaochnoho navchannya [Theoretical and methodological bases of preparation of future specialists of preschool education in the system of correspondence education]*. Odesa: Leradruk Publishing House [in Ukrainian].

Problemy formuvannya profesionalizmu osobystosti ta diyal'nosti maybutn'oho fakhivtsya v konteksti vymoh yevrointehratsiyi (2012). [Problems of formation of professionalism of personality and activity of future specialist in the context of the requirements of European integration]. O. S. Tsokur (Ed.). Odesa: SPD Brovkin O. V.

Rubinshteyn, S.L. (2000). *Osnovy obshchey psikhologii. [Fundamentals of General Psychology]*. MPb, Piter [in Russian].

Zakon Ukrayiny «Pro vyshchu osvitu» [Law of Ukraine "On Higher Education"]. Retrieved from: [Zakon.rada.gov.ua](http://zakon.rada.gov.ua) [in Ukrainian].

Accepted: November 29, 2019



⁶ Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Chair of Pedagogy at the State institution “South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky”

Еволюція підготовки майбутніх учителів музики в Польщі у контексті розвитку педагогічної освіти

Ніколаї Галина Юрїївна¹

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, Україна

E-mail: galanikolayi@gmail.com

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-6751-1209>

Сбруєва Аліна Анатоліївна²

Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, Суми, Україна

E-mail: sbruieva@gmail.com

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-1910-0138>

У статті презентовано історико-педагогічний дискурс, у якому виявлено особливості еволюції підготовки вчителів музики в Польщі у процесі розвитку педагогічної освіти. Результати дослідження полягають, зокрема, у виявленні термінологічних розбіжностей у розвідках науковців Польщі та України щодо підготовки майбутніх учителів музики; конкретизації евристичного потенціалу законів діалектики і синергетичного підходу щодо суперечливого розвитку музичної підготовки майбутніх учителів і педагогічної підготовки вчителів музики в умовах історично зумовлених змін у структурі педагогічної освіти і культурно-музичних потреб суспільства.

Характеристика еволюції підготовки майбутніх учителів музики в Польщі як історичної реальності здійснюється у формі історико-педагогічного аналізу сукупності фактів з обґрунтуванням теоретичних уявлень про такий розвиток і впорядкуванням термінологічного поля, логічною реконструкцією історико-наукових процесів, виявленням національної специфіки та загальноєвропейських тенденцій розвитку з використанням порівняльно-діахронного аналізу, що дозволяє прогнозувати шляхи модернізації музично-педагогічної освіти в Україні.

У дослідженні доведено, що протягом свого історичного розвитку, незважаючи на постійні суспільно-політичні впливи інших держав (Австрійської, Пруської й Російської імперій, пізніше – СРСР), Польща намагалась зберегти національні традиції підготовки майбутніх педагогічних кадрів, що в передусім відображалось у розвиненій структурі, різноманітні типів осередків педагогічної освіти, у пошуках її оптимальних моделей.

З'ясовано, що в сучасних умовах біфуркаційні процеси в системах вищої педагогічної і шкільної освіти приводять до послаблення зв'язків між ними. Вплив шкільних реформ на модифікацію педагогічної освіти, яка брутально академізується, значно зменшується. На початку ХХІ ст. зовнішній (наднаціональний) аттрактор – Болонський процес – починає кардинально впливати на розвиток системи вищої освіти в Польщі, зокрема й педагогічної, що має на меті забезпечення відповідності структури та якості польської освіти європейським стандартам та європейському виміру вищої освіти.

Ключові слова: підготовка майбутніх учителів музики, історико-педагогічний дискурс, розвиток педагогічної освіти, музична підготовка, шкільні реформи, європейський вимір вищої освіти, Польща, Україна, національні традиції.

Вступ. Інтеграція України до європейського простору вищої освіти зумовлює необхідність розв'язання низки складних проблем, серед яких – модифікація музично-педагогічної освіти з урахуванням історичного досвіду підготовки майбутніх учителів музики в інших країнах. Оскільки освітянські традиції України і Польщі вельми схожі, конструктивне вивчення еволюції підготовки учителів музики в системі польської педагогічної освіти саме на часі.

Актуальні розвідки українських педагогів-музикантів Н. Гуральник, А. Козир, О. Лобової, О. Михайличенка, О. Олексюк, В. Орлова, Г. Падалки, О. Ребрової, Т. Смирнової та ін. відрізняються

¹ доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри музичного мистецтва і хореографії Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

² доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка»

органічним поєднанням національних та європейських традицій. Серед польських дослідників сучасних проблем підготовки майбутніх учителів музики насамперед відзначимо З. Буровську, А. Бялковського, А. Вейнер, М. Грусевича, Л. Катеринчук-Маню, М. Кіселя, Р. Лавровську, М. Сушвілло, В. Янковського. Особливе місце в історії й теорії музично-педагогічної освіти в Польщі належить Марії Пшиходзінській, яка нещодавно залишила наш світ. Дослідження еволюції підготовки майбутніх учителів музики здійснили Є. Дилаг, Є. Курч, Ч. Майорек, А. Мейснер, Л. Мазепа та ін. Особливості освітньої політики ЄС, євроінтеграційних впливів на розвиток освіти в Польщі та в Україні висвітлюються в роботах Н. Авшенюк, А. Гофрона, М. Квека, Г. Ніколаї, Н. Ничкало, А. Сбруєвої, Б. Сліверського та ін.

Мета дослідження, що полягала у виявленні особливостей еволюції підготовки майбутніх учителів музики в Польщі у процесі розвитку педагогічної освіти, конкретизувалась у таких **завданнях**: уточнити термінологічний апарат розвідок; висвітлити діалектику музичної підготовки вчителів і педагогічної підготовки майбутніх учителів музики та визначити взаємозв'язок між шкільною й педагогічною освітою в контексті синергетичного підходу на різних етапах розвитку польської державності, з'ясувати перспективи розвитку вищої педагогічної освіти Польщі в контексті євроінтеграційних процесів.

Матеріали та методи дослідження; Дослідження спирається на широке коло історичних першоджерел, передусім на низку нормативно-правових документів, навчальних планів і навчальних програм; сучасні документи ЄС, у яких викладено освітню політику Євроунії та подано рекомендації європейської освітньо-політичної та академічної спільноти щодо подальшого розвитку педагогічної освіти в Польщі; наукові монографії та статті з досліджуваної проблеми, а також на результати власних багаторічних розвідок авторів.

Для досягнення поставленої мети було використано низку методів, зокрема: аналітичних (порівняльно-термінологічного, історико-педагогічного (історико-генетичного, ретроспективного), порівняльно-діахронного, структурно-типологічного) та емпіричних (бесіди й дискусії).

Результати дослідження. Дослідження еволюції підготовки майбутніх учителів музики в Польщі у контексті розвитку педагогічної освіти в цій країні з необхідністю потребує серйозного методологічного обґрунтування в руслі діалектичного підходу, ретельного упорядкування поняттєво-термінологічного апарату й дотримання принципу історизму. У попередніх компаративних розвідках щодо підготовки учителів музики було виявлено феномен музично-педагогічної освіти, який сьогодні локалізується на пострадянському просторі. Використання методологічного потенціалу діалектики дозволило визначити головну внутрішню суперечність означеного феномену, що віддзеркалюється у терміні «музично-педагогічна освіта», музичний і педагогічний складники якої, згідно із законом єдності й боротьби протилежностей, знаходяться у постійному антагонізмі й пошуках нової єдності. Означена суперечність становить основне джерело саморозвитку музично-педагогічної освіти, механізм якого, зумовлюючись законом взаємного переходу кількісних і якісних змін, запускається через накопичення протягом століть різноманітних форм і методів музичної підготовки майбутніх учителів та еволюції її змісту в лоні педагогічної освіти, з одного боку, та збільшенням питомої ваги педагогічного складника підготовки музикантів, із другого. Окремі осередки підготовки майбутніх фахівців з музичного виховання, що з'явилися у вищих музичних закладах освіти в першій чверті ХХ ст., стають провісниками створення незалежних музично-педагогічних факультетів у педагогічних вишах країн соціалістичного табору в 60-80-х роках минулого століття.

Ретроспективний аналіз вітчизняного та зарубіжного музично-педагогічного тезаурусу засвідчив, що за часів Польської народної республіки під впливом радянської наукової думки термін «музично-педагогічна освіта» використовувався і в розвідках польських науковців. Означений «термінологічний вплив» ще відчувався у 90-х роках минулого століття, зокрема в матеріалах І Люблінського форуму «Мистецтво – освіта», коли Зофія Буровська використала поняття «педагогічно-музичні дослідження» (*badania pedagogiczno-muzyczne*) (Buwowska, 1995), а Анджей Бялковський розглядав «педагогічно-музичні студії» (*studia pedagogiczno-muzyczne*), маючи на увазі підготовку майбутніх учителів музики у вищій школі (Białkowski, 1995). Про сучасні термінологічні пріоритети польських науковців свідчить, наприклад, назва однієї із останніх колективних монографій у сфері музичної педагогіки «Орієнтири в методології едукативно-музичних досліджень», що підтверджує нашу тезу про термінологічні розбіжності в означеній сфері (Katarzyńczuk-Mania, Kisiel, Kołodziejki, 2018).

У наших попередніх дослідженнях було визначено музично-педагогічну освіту як самостійну галузь педагогічної освіти зі своєю структурою (інституційним оформленням у вигляді організаційних підрозділів), змістом (задекларованим в навчальних програмах і стандартах) та організацією його

засвоєння у процесі підготовки майбутніх учителів музики загальноосвітніх шкіл із метою формування їхньої музичної культури та педагогічної компетентності, що становить персональну, соціальну й державну цінність (Ніколаї, 2008: 14). Якщо і нині в Україні підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва залишається прерогативою педагогічної освіти, то в Польщі зберігається дуалізм у вирішенні означеної проблеми – кваліфікацію «вчитель у сфері музичного мистецтва» надають як у педагогічних академіях і університетах, так і в музичних академіях. Крім того, за польською реформою шкільної освіти уроки музики в зінтегрованій початковій школі переважно проводить класовод і, як наслідок, сьогодні значно зменшилась потреба у кваліфікованих учителях музики. Отже, специфіка польської освітньої системи зумовлює використання у процесі її дослідження термінів «музична підготовка майбутніх учителів» та «підготовка майбутніх учителів музики».

Для розуміння відмінностей у розвитку педагогічної освіти в Польщі та Україні розглянемо відповідні термінологічні розбіжності. Зокрема, в польському тезаурусі поняття «система освіти» здебільшого відноситься тільки до шкільної її ланки, при характеристиці вищого шкільництва використовується термін «студії» (*studia*) та його покровні, а термін «едукация» (*edukacja*), що визначає освіту як процес, використовується на всіх її щаблях. Окремо слід зупинитись на терміні *kształcenie*, який, на думку провідного польського дидакта В. Оконя, є однією з «найменш ясних» категорій польської педагогіки, оскільки залежно від контексту він може тлумачитись і як навчання, і як виховання, і як розвиток, і як процес набуття освіти (Окоń, 1998: 189). Зауважимо, що в українському науковому просторі означений термін найчастіше перекладається як освіта. Проте у контексті наших досліджень найбільш точним аналогом стосовно вищої школи буде поняття «підготовка», зокрема аналогом терміну *kształcenie nauczycieli muzyki* буде служити поняття «підготовка майбутніх учителів музики».

Продуктивне розв'язання сучасних проблем підготовки майбутніх учителів музики потребує використання методологічного потенціалу принципу історизму, згідно з яким об'єкт вивчається в його законі історичному розвитку й у тісному зв'язку з конкретною історичними умовами. Опис еволюції підготовки учителів музики в Польщі як історичної реальності у вигляді сукупності фактів з обґрунтуванням теоретичних уявлень про цей розвиток, логічною реконструкцією історико-наукових процесів, виявленням національної специфіки та загальних тенденцій розвитку дозволяють прогнозувати шляхи модернізації музично-педагогічної освіти в Україні. Саме тому історико-педагогічний дискурс стає невід'ємним складником наших розвідок; отже, конкретизуємо його.

Еволюція підготовки майбутніх учителів музики в лоні педагогічної освіти в Польщі та Україні в загальних рисах є подібною як за часовими межами, так і за метою, сутністю, змістом і структурою, оскільки протягом другого тисячоліття українські й польські землі часто співіснували в різних конфігураціях у координатах однієї держави або військово-політичного союзу. Близько трьох століть (із другої половини XV ст. до середини XVII ст.) більша частина українських земель входила до складу Речі Посполитої, внаслідок чого педагогічна освіта на всіх її територіях розвивалась за загальноєвропейським зразком: учителів елементарної школи готували на практичному рівні, а викладачів середньої й вищої школи – на академічному.

Дослідження еволюції підготовки майбутніх учителів музики в контексті розвитку педагогічної освіти у наступні століття в означених територіальних межах стикається зі значними труднощами, що були зумовлені радикальними суспільно-політичними змінами, які полягали в тому, що наприкінці XVIII ст. Польща надовго зникає з карти Європи, а українські землі втрачають свою автономію. Після остаточного розділу Речі Посполитої між трьома імперіями, підготовка майбутніх учителів у Царстві Польському та підросійській Україні цілеспрямовано русифікується, на територіях, що анексовані Пруссією, онімечується, а в Галичині, одній з найбільших провінцій Габсбурзької монархії, підноситься у XIX ст. на новий рівень, стаючи після Першої світової війни зразком для розбудови педагогічної освіти у II Речі Посполитій, до якої входили, зокрема, і території Західної України. Після Другої світової війни в усіх країнах новоствореного соціалістичного табору педагогічна освіта реформується за радянськими стандартами. Наприкінці XX ст. у педагогічній освіті Польщі активно відроджуються національні традиції, а нове тисячоліття вона зустрічає на шляхах євроінтеграції. На всіх означених етапах підготовка майбутніх учителів музики еволюціонувала в залежності від освітньо-культурних «уподобань» чинної влади.

Результати ретроспективного і структурно-типологічного аналізу дозволяють виявити типи навчальних закладів, які відіграли важливу роль у розвитку педагогічної освіти в Польщі, зокрема й музичної. У її витоків стояв заснований у 1364 р. Краківський університет (спочатку Академія). Саме у ньому вивчення музики як предмета, що тісно пов'язаний з математикою, стає складником підготовки вчителів-бакалаврів. Саме при Краківському університеті в 1409 році відкривається

спеціальний інтернат для студентів із сусідніх земель, що дозволяв залучитись до європейської культури, зокрема й музики, талановитим українським юнакам (Ніколаї, 2007: 16-17).

Історико-педагогічні дослідження свідчать, що першими професійно-педагогічними закладами в Європі були *вчительські семінарії*, які відкривались єзуїтами, починаючи з другої половини XVI століття. У вчительських семінаріях читали цикл педагогічних дисциплін та опановували серед іншого поетику, риторику й музику. Традиції світської підготовки майбутніх учителів загальноосвітніх шкіл в Польщі сягають часів Комісії національної едукції (*Komisji Edukacji Narodowej*) – першого в Європі міністерства освіти (1773-1794), яке започаткувало державні вчительські семінарії з обов'язковими вступними іспитами. Оскільки більшість означених семінарій виникли на базі єзуїтських, можемо констатувати спадкоємність традицій підготовки майбутніх учителів загальноосвітніх шкіл у Польщі в семінаріях.

Серед типових професійно-педагогічних закладів освіти на теренах розділеної Речі Посполитої найдоступнішими для широких верств населення були препаранди – короткотермінові курси, на яких готували вчителів для елементарних шкіл. У підконтрольній Австрійській імперії Галичині (включно з Малопольщею) із 1833 року майбутніх учителів тривіальних шкіл готували у шестимісячних препарандах, а головних шкіл – річних. Із 1849 року навчання в препарандах тривало вже два роки, абітурієнтам повинно було виконитись 16 років і вони мали закінчити кілька класів середньої школи з гарними оцінками (*Kształcenie*, 1989). Зауважимо, що на теренах Східної Галичини українські препаранди довгий час існували у Львові, Тернополі, Ярославі й Дрогобичі (Федорович, 1924: 28).

Одним із недоліків, за які критикували препаранди, була незначна кількість музичних занять. Так, у 1866 році В. Серединський у своїй роботі «Кілька думок стосовно устрою майбутнього вчительського закладу для народних шкіл» розкритикував діяльність препаранд і обґрунтував необхідність запровадження навчання співу як окремого предмета: «Обов'язково потрібно навчати кандидатів <у вчителі> співу й музики. Остання, хоча це, на перший погляд, не особливо помітно, ефективно впливає на формування шляхетності розуму <...>. Моральна наука будь-якої жвавої пісеньки потрапить у серце дитини скоріше, ніж довготривалі повчання або покарання різками» (*цит. за: Majorek*, 1980: 223).

У 70-ті роки XIX ст. типовими закладами педагогічної освіти стають вчительські семінарії, яким було надано державний статус, причому до них приймали всіх бажаючих, без огляду на їхню національність, віросповідання та соціальне походження, що позитивно впливало на підготовку як польськомовних, так і українськомовних учителів у Галичині (Вагановські, 1897). У бюджетах семінарій окремі кошти виділялись на облаштування «шкіл вправ», у яких майбутні вчителі набували практичних навичок і які нині, на нашу думку, слід відроджувати.

Як засвідчили результати порівняльно-зіставного аналізу, до перших навчальних планів вчительських семінарій в Галичині увійшли: релігія, педагогіка, мови (польська, руська, німецька), натуральна історія, фізика, географія, історія і наука про політичний устрій власної країни, сільське господарство, рисунок, гімнастика, спів і музика (Ніколаї, 2007: 181–182). Остання позиція забезпечувалась розширеним курсом, що охоплював елементи теорії музики, сольфеджіо, виконання пісень, гру на музичних інструментах, а насамкінець – методику викладання музики. Крім того, майже в кожній семінарії функціонували хор і оркестр (Meissner, 1999: 198). Вочевидь, музична підготовка майбутніх учителів у семінаріях Галичини наприкінці XIX ст. становила важливий елемент професійної освіти.

На межі XIX-XX ст. школи в Австро-Угорщині (у тому разі й Галичині) розподіляються на міські та сільські, внаслідок чого виникає два типи вчительських семінарій – мовно-художні (міські) та природничо-господарські (сільські) (Majorek, 1971). На жаль, кількість музичних предметів у навчальних планах семінарій підлягала скороченню: залишилися тільки спів і гра на скрипці, а гру на фортепіано було перенесено на факультатив (Meissner, 1999: 197). Отже, загальна еволюція навчальних програм вчительських семінарій у Галичині була спрямована на універсалізацію підготовки майбутніх учителів народної школи.

Результати ретроспективного пошуку найкращих моделей підготовки майбутніх учителів підтвердив високий статус вчительських семінарій Галичини (особливо краківських і львівських), які, згідно з Декретом про підготовку вчителів загальноосвітніх шкіл у Панстві Польському від 7 лютого 1919 р., (*Dekret*, 1919) були обрані за основний тип професійних педагогічних закладів у II Речі Посполитій. Зауважимо, що навчання в семінаріях було безкоштовним і тривало не менше 5 років, причому на трьох перших курсах його зміст носив загальноосвітній характер і тільки на двох останніх акцент переносився на педагогічний складник. Крім того, рекомендувалось обмежуватися мінімумом

теоретичного матеріалу й натомість звертати увагу на методичне озброєння майбутніх учителів (*Program*, 1921).

Грунтовна музично-методична підготовка всіх учнів учительських семінарій (їхні навчальні програми містили теорію музики, гармонію, хоровий і сольний спів, а також гру на різних музичних інструментах) була зумовлена концепцією вчителя-класовода елементарної школи, що викладав усі предмети, зокрема й музику (Ніколаї, 2007: 206). Складання семінаристами випускного екзамену надавало їм право займати лише посаду тимчасового вчителя. Тільки по кількох роках роботи в загальній (*powszechnie*) школі, після складання другого вчительського іспиту незалежній комісії, можна було отримати повноцінну професійну кваліфікацію.

У навчальній програмі учительських семінарій, що були запропоновані міністерством освіти в 1926 році, головним критерієм відбору змісту підготовки семінаристів проголошувався його виховний вплив. Стверджувалось, що «все навчання слід скеровувати на те, аби сформувати здатність майбутніх учителів до подальшого розширення і поглиблення власної педагогічної освіти шляхом самонавчання» (*Program*, 1926: 7).

На нашу думку, для розуміння сутнісної відмінності вчительських семінарій від інших типів педагогічних закладів освіти, слід провести паралель із духовними семінаріями (згадаймо ініціативи єзуїтів). Наскільки головним завданням останніх було формування особистості, метою життя якої ставало духовне вивіщення й несення світла Євангелії, настільки в учительських семінаріях прагнули сформувати особистість, для якої освічування дітей ставало сенсом життя, а власний духовний та інтелектуальний потенціал служив знаряддям реалізації означеної мети. Тобто місія семінарій носила формаційний характер, методичні знання і вміння майбутні вчителі отримували у *школах вправ*, а подальший професійне зростання здійснювалося на шляхах перманентної самоосвіти.

Стосовно місця шкіл вправ у структурі вчительських семінарій потрібно наголосити, що вони були її важливим складником, про що свідчать нормативно-правові документи. Так, у згаданому раніше Декреті було зазначено таке: «При вчительській семінарії існує одна або дві зразкові загальні школи як школи вправ» (*Dekret*, 1919: Art. 2). У нормативному документі наголошувалось, що «семінарія разом зі школою вправ ... творить єдиний заклад під адміністративним керівництвом директора» (*Dekret*, 1919: Art. 8).

На жаль, учительські семінарії не могли задовольнити кадрові потреби школи в об'єднаній Польщі. З метою поширення доступу до вчительської професії було створено різноманітні курси, серед яких передусім назвемо однорічні Державні Вчительські Курси, де молодь, яка мала незакінчену середню освіту, отримувала певні педагогічні і методичні знання. Проте однорічне навчання не давало можливості якісно підготувати майбутнього вчителя. Відповідно до розпорядження міністра віросповідань і публічної освіти від 26.06.1920 р. Державні Вчительські Курси було реорганізовано у Вищі Вчительські Курси, які одразу ж відкриваюлися у Варшаві, Львові та Кракові, а пізніше ще й у Лодзі, Любліні, Познані, Торуні та Щецині (*Kształcenie*, 2019). Саме на Вищих учительських курсах могли отримати педагогічну кваліфікацію майбутніх учителів музики, які викладали спів у загальних школах, маючи диплом про музичну освіту.

Необхідність збільшення кількості вчителів музики і підвищення рівня їхньої професійної підготовки змушували Міністерство віросповідань і публічної освіти, а також Союз польського вчителства (*Związek Nauczycielstwa Polskiego*) і низку товариств учителів співу та музики окремих регіонів до організації різноманітних форм «донавчання». Окремо належить відзначити канікулярні курси підвищення кваліфікації вчителів, а особливо Канікулярне музичне вогнище (*Wakacyjne Ognisko Muzyczne*), яке існувало з 1928 року при Кременецькому ліцеї. Знаний педагог-музикант Марія Пшиходзінська наголошувала на тому, що саме поняття «вогнище» розкриває атракційну сутність цього художнього осередку музичної підготовки майбутніх учителів (*Przychodzińska-Kaciszak*, 1979: 39).

Результати аналізу правових актів досліджуваного періоду свідчать, що для початкової школи вчителів готували у професійних закладах освіти, а для середньої школи (гімназій і ліцеїв різних типів) – у вишах, які випускали викладачів-предметників. У 20-х роках минулого століття виходить низка розпоряджень Міністра віросповідань і публічної освіти щодо надання професійних кваліфікацій учителям середньої школи і викладачам учительських семінарій в університетах, де з'являються спеціальні структурні підрозділи, зокрема – Педагогічний студіум в Ягеллонському університеті і Педагогічний інститут в Католицькому університеті у Любліні. Показовим є Розпорядження міністра віросповідань і публічної освіти від 30 травня 1927 р. у справі визнання дипломів Гуманістичного відділу Люблінського університету як умови допуску до незалежного державного іспиту з метою отримання кваліфікації вчителя середньої школи. (*Rozporządzenie*, 1927

г.) На початку 30-х років минулого століття існувало багато типів закладів, у яких майбутні учителі могли отримати неповну вищу освіту, зокрема: педагогії, учительські курси, вищі учительські курси, інститут спеціальної педагогіки, учительський інститут тощо (*Rozporządzenie*, 1931).

Після прийняття Закону про освіту 1932 року розпочинається новий етап у становленні системи педагогічної освіти в Польщі (*Ustawa*, 1932). У Законі було задекларовано три типи основної школи: чотирикласну школу I ступеня (переважно для сільської місцевості), шестикласну школу II ступеня і семикласну школу III ступеня. Зауважимо, що навчання в школах усіх ступенів тривало практично 7 років, оскільки в деяких класах навчались по 2 роки. Проте зміст навчальних програм кардинально відрізнявся, зокрема у школах III ступеня він був значно складнішим і об'ємнішим. На жаль, принципу наступності в навчальних програмах шкіл різних ступенів не було дотримано. Тільки закінчивши школу III ступеня, можливо було перейти до середньої школи, структура якої складалась із гімназій і ліцеїв різних типів.

Отже, кардинальні зміни, які були започатковані Законом про освіту 1932 року, вимагали нової політики у галузі педагогічної освіти. Зміна функцій учителя зумовила появу нових вимог до його професійних кваліфікацій і ліквідацію вчительських семінарій. Головним типом професійного освітнього закладу визначено трирічні педагогічні ліцеї, в які приймали молодь із «малою матурою» (свідоцтво про закінчення чотирирічної загальноосвітньої гімназії). На перехідний період відкривають дворічні педагогії, абітурієнти яких повинні були мати «велику матуру» (свідоцтво про закінчення ліцею).

Вивчення наукових публікацій музично-педагогічного характеру в польській періодиці міжвоєнного двадцятиліття дозволило дійти висновку про різновекторність тогочасної музичної підготовки майбутніх учителів. У переважній більшості цьому сприяла творча позиція відомих викладачів-музикантів (Юлії Барановської-Борови, Ядвіги Вержбинської, Стефана Висоцького, Кароля Хлавічки Петра Машиньського та ін.), які на практиці реалізовували власні оригінальні концепції у підготовці вчителів.

Результати ретроспективного аналізу даних Бюро статистичних досліджень показали, що в повоєнний період система педагогічних ліцеїв у Польщі охоплювала всі шкільні округи, у тому числі й новостворені, де виникали складнощі з розгортанням педагогічної освіти. Так, у 1947-1948 н. р. на Ольштинських теренах, у зв'язку з відтоком німецького населення і незначною кількістю польських переселенців у 5 новостворених педагогічних ліцеях навчалось тільки 897 учнів, тоді як у Лодзькому навчальному окрузі функціонувало 13 педагогічних ліцеїв із загальною кількістю ліцеїстів 2770 осіб (*Szkolnictwo*, 1948).

Діяльність педагогічних ліцеїв інтенсифікувалася, коли в 1957 р. вони стали п'ятирічними. У шістдесяті роки здійснювалося поступове передання функцій підготовки вчителів від педагогічних ліцеїв, остаточно ліквідованих у 1970 р., до вчительських студій. У 1968 р. починали відкриватися вищі вчительські школи, які стали першою формою повної вищої педагогічної освіти в Польщі.

Результати аналізу законодавчих актів і розпоряджень державних органів управління демонструють, що в другій половині ХХ ст. у Польщі починає активно реформуватись структура вищої педагогічної освіти. На початку 50-х рр. педагогічні інститути та вищі вчительські курси припинили свою діяльність. Так, у 1950 р. педагогічні інститути в Катовицях і Ополью були перетворені на вищі педагогічні школи. У свою чергу, вищі вчительські курси поступились місцем дворічним учительським студіям (*Studia nauczycielskie*), куди приймали випускників середніх шкіл. До структури вчительських студій входили відділи, які відповідали шкільним предметам.

Остаточні зміни відбулися згідно з Ухвалою президії уряду від 18 травня 1954 р., яка визначила структуру педагогічної освіти і типові навчальні заклади. Тепер підготовка вчителів основних шкіл здійснювалась у педагогічних ліцеях і учительських студіях як в стаціонарній, так і в заочній формах. Підготовка майбутніх учителів середніх шкіл відбувалась в університетах і академіях на відділах, що відповідали навчальним предметам середніх шкіл, а також у чотирирічних вищих педагогічних школах (*Uchwała*, 1954).

Результати порівняльно-зіставного аналізу навчальних планів учительських студій показали, що вони складались із кількох груп предметів. Предмети групи А були обов'язковими для всіх напрямів. Про розуміння значення музичної освіченості вчителів свідчить включення дисципліни «співи» саме до цієї групи. Наголосимо, що, починаючи з 1957-1958 н.р. учительські студії почали виконувати ще одну важливу місію – до кваліфікації вчителя-предметника основної школи додавала кваліфікація вчителя початкової школи.

Подальша модифікація системи педагогічної освіти в Польщі була зумовлена шкільною реформою за зразком радянської, згідно з якою запроваджувалася 10-річна загальноосвітня школа. Постанова Сейму ПНР від 13 жовтня 1973 року в справі системи національної едукації (*Uchwała*,

1973) передбачала знищення дуалізму в підготовці вчителів основної та середньої шкіл і здійснення її на магістерському рівні. Отже, сімдесяті роки ХХ ст. були ознаменовані ліквідацією дворічних учительських студій і підготовкою та перепідготовкою вчителів тільки в системі вищої освіти: у чотирирічних вищих педагогічних школах і університетах, які надавали ступінь магістра. Зауважимо, що на педагогічних факультетах університетів було впроваджено 3 напрями підготовки: шкільна педагогіка, опікунська педагогіка і педагогіка культурно-освітньої роботи.

У вісімдесяті роки ХХ ст. гостра нестача вчителів, особливо молодших класів, зумовила поновлення дворічних учительських студій із профілем «початкове навчання», а також подальшу розбудову системи підготовки вчителів на магістерському рівні в денній та заочній формах: для випускників середніх шкіл – із п'ятирічним строком навчання, а для випускників учительських студій – із трирічним. Як згадувала в бесідах з нами М. Пшиходхінська, реформування підготовки майбутніх учителів музики в наступні роки зумовлювалось розробкою Польської концепції музичного виховання, яка враховувала національні традиції й досягнення європейської музичної педагогіки.

Вагомим здобутком педагогічної освіти в Польщі у 90-х років ХХ ст. стало відкриття учительських колегій (*Kolegia Nauczycielskie*), які були запроваджені із 1990–1991 навчального року. Як навчальні заклади професійного типу вони плекали найкращі традиції вчительських семінарій, педагогічних ліцеїв і вчительських студій. Випускники колегій набували права працювати вчителями основної школи після державного іспиту в університетах. Якщо в рік свого заснування було відкрито 24 учительські колегії, то на межі нового тисячоліття їх нараховувалось 69. Студенти навчалися три роки за двома спеціальностями. У 9-ти колегіях однією з них була музика. У восьми з них (в містах Битом, Валч, Велюнь, Влоцлавек, Згеж, Конін, Новий Сонч, Плоцьк) музика була впроваджена як друга спеціальність і тільки в одній (в Лешно) – як перша (Dyłaq, 1999: 8).

На початку нового тисячоліття підготовка вчителів музики в Польщі здійснювалась у семи вищих педагогічних школах (у Бидгощі, Жешові, Зеленій Гурі, Кельцях, Ольштині, Слупську та Ченстохові) і трьох університетах (Марії Кюрі-Скłodовської в Любліні, Лодзькому університеті та філії Шльонського університету в Цешині). На відміну від України, де педагогічні відділи консерваторій були «передані» педагогічним інститутам і перетворені на музично-педагогічні факультети, у Польщі музикантів-педагогів продовжували паралельно готувати і у восьми музичних академіях (у Бидгощі, Варшаві, Вроцлаві, Гданську, Катовицях, Кракові, Лодзі, Познані) і двох філіях у Білостоці та Щецині (Ніколаї, 2007: 101–102).

Уважаємо, що для української освітянської спільноти вельми показовою є спроба введення в школі інтегрованої дисципліни «мистецтво», відповідної завчасно розпочатої підготовки вчителів нового профілю і, що головне, своєчасної відмови від помилкового рішення на всіх щаблях освіти. Означене потребує більш детального розгляду.

В останні роки минулого століття згідно із запланованою фактичною ліквідацією в основній школі предмета «Музика» у деяких педагогічних вищах з'являється спеціальність «артистична едукція», в межах якої вчитель мистецтва отримував музичну й образотворчу підготовку. У системі післядипломної освіти терміново організовується дворічне «донавчання» випускників напряму *музичне виховання* як учителів образотворчого мистецтва і навпаки – випускників напряму *образотворче мистецтво* як учителів музики. Проте і представники вищої школи, і вчителі активно протистояють поєднанню музики й образотворчого мистецтва. Знаковим стало застереження Єжи Курча «аби, реформуючи польську освіту, кепське не реформувати на ще гірше», яке з'явилося у 1999 р. на шпальтах часопису «Музичне виховання в школі» (Kurcz, 1999: 22). Рішучі протести освітян змусили міністерство освіти повернути музику в школу, а нова учительська спеціальність «артистична едукція» була ліквідована.

Проголошена реформа вимагала введення нових кваліфікаційних вимог до вчителя нової школи, акредитації закладів педагогічної освіти. Тому на початку ХХІ століття видається низка урядових постанов, які сприяють певній уніфікації та стандартизації підготовки майбутніх учителів задля рівноправного членства в ЄС.

Результати порівняльно-зіставного аналізу підтвердили кореляцію розвитку педагогічної освіти Польщі із оновленням законодавчої бази, зокрема, Закону про вище шкільництво (1951 р., 1982 р., 1990 р., 2005 р., 2018 р.) та низкою деяких інших новеляцій. Знаменно, що назва Закону 2018 р. «Про вище шкільництво і науку» відрізняється від попередніх додаванням терміна «наука». У цьому зв'язку зауважимо, що суттєву відмінність в організації систем педагогічної освіти в Польщі та Україні становить їх підпорядкування. У 2006 р. в Польщі відбулося «переформатування» міністерств, у результаті якого система загальної освіти підпорядковується Міністерству національної освіти, а вища школа, у тому разі й педагогічна, – Міністерству науки і вищого шкільництва.

Застосування ретроспективного аналізу дозволило констатувати, що в другій половині ХХ ст. розвиток вищих педагогічних шкіл розгортається в напрямі університетської освіти. Відбувається піднесення підготовки вчителів із середнього, професійного щабля на вищий – академічний, зокрема, починає культивуватися творча наукова праця. Виявлено, що в сучасних умовах давня ренесансна традиція університетської підготовки вчителів-бакалаврів продовжується у вимогах щодо обов'язкової підготовки майбутніх учителів на магістерському рівні і підвищенні уваги до її академічного, наукового складника, а створення Європейського простору вищої освіти корелюється з «мандрівками» студентів між європейськими університетами в добу Відродження.

Водночас результати тривалого моніторингу модифікації нормативно-правової бази педагогічної освіти Польщі, постійна участь у дискусіях на наукових конференціях в різних регіонах країни дозволили дійти висновку про часткову втрату багатого національного спадку, поступове знецінення різноманітних форм, методів і змісту підготовки вчителів під впливом євроінтеграційних процесів. У 2017 році Польща отримує рекомендації Єврокомісії щодо розвитку системи вищого шкільництва і науки до 2020 року, що були надані у рапорті незалежних експертів із різних країн ЄС. Насамперед підкреслимо, що рекомендації ЄК спрямовано на загальну стратегічну інтеграцію системи освіти Польщі у Європейський простір вищої освіти, формування та подальший розвиток якого вважається одним з успішних проєктів ЄС, забезпечення відповідності структури та якості польської освіти європейським стандартам та європейському виміру вищої освіти (Сбруева, 2016; 2017). У Рапорті наголошено на необхідності створення бінарної системи вищого шкільництва і граничного профілювання ЗВО. Через значне довгострокове фінансування пропонується підтримати невелику групу потужних університетів (близько 10), які проводять інтенсивну дослідницьку діяльність (*Raport*, 2020).

Рекомендації Єврокомісії щодо створення в Польщі бінарної системи вищої освіти знайшли своє втілення в новому Законі про вище шкільництво і науку від 20 липня 2018 р. Документ декларує два профілі підготовки: 1) загально-академічний, на якому більше половини кредитів відведено на заняття, які пов'язані з науковою діяльністю вишів; 2) практичний, на якому більше половини пунктів ECTS призначено на формування професійних умінь і навичок (*Prawo*, 2018 г.). Із 1-го жовтня 2021 року увійде в силу положення Закону про те, що академічні виші (академії, політехніки й університети) повинні здійснювати наукову діяльність, маючи наукову категорію A+, A або B+, і можуть готувати докторантів. Професійні виші реалізують підготовку виключно практичного профілю і здійснюють освітню діяльність на першому і другому рівнях, задовольняючи потреби ринку праці (*Prawo*, 2018). Наголосимо, що тільки академічні виші мають право готувати вчителів на окремих напрямках.

Отже, нині педагогічна освіта в Польщі підноситься на науковий рівень і впевнено торує шлях до європейського виміру культури та якості педагогічної освіти.

Висновки. Пошуки аналогів ключових термінів компаративного дослідження дозволили з'ясувати, що близьким вітчизняному поняттю «музично-педагогічна освіта» слід вважати термін «педагогічно-музична освіта», проте останній зникає з тезаурусу польських науковців після звільнення від радянських впливів. Найбільш уживаний термін педагогічних розвідок у Польщі *kształcenie nauczycieli muzyki* тлумачимо як «підготовка вчителів музики», а термін *studia* («студії») та покривні йому використовуються при характеристиці вищої школи.

Доведено, що протягом свого історичного розвитку, незважаючи на постійні суспільно-політичні впливи інших держав (Австрійської, Пруської й Російської імперій, пізніше – СРСР) і європейської системи вищої освіти в цілому, Польща намагалась зберегти національні традиції підготовки педагогічних кадрів, що передовсім відображалось у розвиненій структурі, різноманітні типів осередків педагогічної освіти, пошуків її оптимальних моделей. Підкреслено, що модель підготовки вчителів за двома спеціальностями (особливо модель «початкова освіта з музикою»), яка якнайкраще відповідала потребам початкової шкільної ланки і дошкільної освіти, було втрачено разом з ліквідацією учительських колегій.

Виявлено, що біфуркаційні процеси в системах вищої педагогічної і шкільної освіти приводять до послаблення зв'язків між ними. Вплив шкільних реформ на модифікацію педагогічної освіти, яка брутально академізується, значно зменшується. На початку ХХІ ст. зовнішній атрактор – Болонський процес – починає кардинально впливати на розвиток системи вищої освіти в Польщі, зокрема й педагогічної.

На завершення наголосимо, що розгортання реформи вищої школи «згори – вниз» зумовлює суто політичну логіку здійснюваних перетворень, які визначаються потребами жорсткої конкурентної боротьби та орієнтацією на результат світового рівня. Така логіка не є підкріпленою ініціативами академічної спільноти, культурою академічних інновацій. Констатуємо, що тільки в середині 10-х рр.

XX ст. в освітній політиці ЄС виникає теза про необхідність педагогізації викладання у вищій школі (удосконалення викладання, учіння, студентоцентризму в навчанні тощо). Тож сподіваємось, що маятник освітніх реформ хитнеться в напрямі педагогічного вектору, що сприятиме гармонізації діяльності різних ланок освітньої системи всіх країн Болонського клубу, зокрема Польщі та України.

У подальших дослідженнях передбачаємо здійснення системного компаративного аналізу розвитку педагогічної освіти, зокрема й музично-педагогічної, в Україні та Польщі в контексті євроінтеграційних тенденцій з метою екстраполяції елементів позитивного досвіду у вітчизняну вищу школу.

Література

Ніколаї Г. Ю. Витоки музично-педагогічної освіти в Україні. *Мистецька освіта в Україні: теорія і практика*. Суми: Сум ДПУ імені А. С. Макаренка, 2010. С. 159-183.

Ніколаї Г. Ю. Музично-педагогічна освіта в Польщі: історія та сучасність: монографія. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2007. 396 с.

Ніколаї Г.Ю. Музично-педагогічна освіта як феномен XX століття. *Наукові записки: психолого-педагогічні науки*. Ніжин: НДУ імені Миколи Гоголя, 2008. № 4. С. 12-15,

Сбруєва А. Актуальні проблеми якості викладання у європейській вищій школі: аналіз пріоритетів освітньої політики ЄС. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2017. № 5 (69). С. 49-63.

Сбруєва А. А. Порядок денний ЄС у сфері вищої освіти: пріоритети програми «Освіта та професійна підготовка 2020». *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. № 10 (64). С. 110-123.

Федорович К. Українські школи в Галичині у світлі законів і практики. Львів, 1924. 183 с.

Baranowski B. A. *Seminaria nauczycielski w Galicji: Pogląd na powstanie i rozwój seminariów nauczycielskich w Galicji*. Lwów, 1897. S. 30-33.

Białkowski A. Kandydaci na studia pedagogiczno-muzyczne w świetle rezultatów. *Wychowanie muzyczne: stan badań a praktyka edukacyjna* / red. Andrzej Białkowski. Lublin: UMCS, 1995. S. 144-158.

Burowska Z. Specyfika badań pedagogiczno-muzycznych. *Wychowanie muzyczne: stan badań a praktyka edukacyjna* / red. Andrzej Białkowski. Lublin: UMCS, 1995. S. 35-45.

Dekret o kształceniu nauczycieli szkół powszechnych w Państwie Polskim” z 7 lutego 1919 roku. Dz.Urz. MWR i OP 1919 r. Nr 2, poz. 3.

Dyląg J. Kształcenie nauczycieli muzyki w kolegiach nauczycielskich w świetle planów i programów nauczania. *Wychowanie muzyczne w szkole*. 1999. Nr. 1. S. 8-18.

Kataryńczuk-Mania L., Kisiel M., Kołodziejski M. Orientacje w metodologii badań edukacyjno-muzycznych. Zielona Góra, 2018, 306 s.

Kształcenie i dokształcanie nauczycieli szkół podstawowych (elementarnych) w Polsce w XVIII-XX wieku. Cz. 1. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 182 s.

Kształcenie nauczycieli na poziomie półwyższym. URL: <http://rep.up.krakow.pl/xmlui/bitstream/handle/11716/2865/PM057--02--Kształcenie-nauczycieli-na-poziomie-polwyzszym--Klis.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (дата звернення 29.09.2019).

Kurcz J. Edukacja muzyczna w Projekcie reformy systemu edukacji – obawy i znaki zapytania. *Wychowanie muzyczne w szkole*. 1999. Nr. 1. S. 19-22.

Majorek Cz. Projekt reform szkolnictwa ludowego w Galicji u progu autonomii (1860–1873). Wrocław, 1980. 248 s.

Majorek Cz. System kształcenia nauczycieli szkół ludowych w Galicji doby autonomicznej (1871-1914). Wrocław, 1971. S. 31-35.

Meissner A. Nauczycieli muzyki w Galicyjskich zakładach kształcenia nauczyciele w latach 1871-1917. *Muzycza Gayliciana: Kultura muzyczna Galicji w kontekście stosunków polsko-ukraińskich* / red. L.Mazepy. Rzeszów: WSP, 1999. T. III. S. 198.

Okoń W. Nowy słownik pedagogiczny. Wyd. drugie rozszerzone. Warszawa: WA „Żak”, 1998. 468 s.

Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce: Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. Dz.U.2018.0.1668. Ч. II, розд. 1, артикул 11.

Program nauki w państwowych seminariach nauczycielskich. Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Warszawa, 1921.

Program nauki w państwowych seminariach nauczycielskich. Dz. U. Min. WriOP. 1926. Nr 101, poz. 116.

Przychodzińska-Kaciczak M. Polskie koncepcje powszechnego wychowania muzycznego. Tradycje – współczesność. Warszawa: WSiP, 1979. 264 s.

Raport of European Commission „System Szkolnictwa Wyższego oraz Nauki w Polsce”. Horizon 2020: Policy Support Facility.

Rozporządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 30 maja 1927 r. w sprawie uznania dyplomów Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Lubelskiego jako warunku dopuszczenia do egzaminu państwowego na nauczyciela szkół średnich. *Dziennik Ustaw*. 1927. Nr 60. Poz. 531.

Rozporządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 17 września 1931 r. w sprawie kwalifikacji zawodowych wystarczających dla ustalenia nauczycieli państwowych: Pedagogów, Kursów Nauczycielskich, Wyższych Kursów Nauczycielskich, Seminarjów Ochroniarskich, Instytutu Robót Ręcznych, Instytutu Nauczycielskiego oraz Instytutu Pedagogiki Specjalnej. *Dziennik Ustaw*. 1931. Nr 88. Poz. 689.

Szkolnictwo w roku szkolnym 1947/48 w liczbach tymczasowych z nr 3. *Prace Biura Badań i Statystyki* / red. M. Falski. Warszawa, 1948.

Uchwała Prezydium Rządu z dnia 18 maja 1954 r. Nr 276 w sprawie ulepszenia systemu kształcenia nauczycieli szkół podstawowych i średnich. *Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty*. 1955. Nr 7. Poz. 57

Uchwała Sejmu Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej z dnia 13 października 1973 roku w sprawie systemu edukacji narodowej. *Monitor Polski*. 1973. Nr 44. Poz. 260.

Ustawa z dnia 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa.

Evolution of Music teachers' training in Poland in the process of development of pedagogical education

Nikolaii Halyna³

*State Institution “South Ukrainian National Pedagogical University
named after K. D. Ushynsky”, Odesa, Ukraine*

Sbruieva Alina⁴

Sumy State A. S. Makarenko Pedagogical University, Sumy, Ukraine

Integration of Ukraine into the European educational space necessitates solution of a number of complex problems, including modification of music-pedagogical education, taking into account historical experience of training music teachers in other countries. Taking into account the fact that educational traditions of Ukraine and Poland are very similar, a constructive study of the evolution of music teacher training in the system of pedagogical education of the Second Commonwealth of Poland seem to be timely.

The article is aimed at revealing peculiarities of the evolution of music teachers' training in Poland in the process of development of pedagogical education.

In order to achieve this goal, a number of research methods have been used, in particular: analytical (comparative-terminological, historical-pedagogical (historical-genetic, retrospective), comparative-diachronic), structural-typological and empirical (conversations, discussions and e-mailing).

The characteristics of the evolution of music teacher training in Poland as a historical reality is carried out in the form of historical-genetic analysis of a set of facts substantiating the theoretical ideas on such development, logical reconstruction of historical-scientific processes, identification of national specificity and All-European development tendencies, which allows us to predict the ways of modernization of music-pedagogical education in Ukraine.

It has been proved that, throughout its historical development, despite constant socio-political influences of other states (Austrian, Prussian and Russian empires, later – USSR), Poland has tried to preserve national traditions of teachers' training, which was primarily reflected in the developed structure, the variety of types of centres of pedagogical education, the search for its optimal models.

It has been found out that under modern conditions, bifurcation processes in the systems of higher pedagogical and secondary school education lead to the weakening of the bonds between them. The impact of secondary school reforms on modification of pedagogical education, which is being brutally macadamized, is being greatly decreasing.

³ Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at The Faculty of Musical Arts and Choreography at the State institution “South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky”

⁴ Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Chairperson of the Faculty of Pedagogy at the Sumy State A. S. Makarenko Pedagogical University

At the beginning of the XXI century, an external (supranational) attractor – the Bologna Process – started influencing dramatically the development of the higher education system in Poland, in particular pedagogical which aims at ensuring the conformity of the structure and quality of Polish education with the European standards and European dimension of higher education.

The results of the study include, in particular, identification of terminological differences in the works of certain Polish and Ukrainian scholars regarding the training of Music teachers; concretization of the heuristic potential of the laws of dialectics and synergetic approach concerning contradictory development of music training of teaches and pedagogical training of Music teachers in the context of historically conditioned changes within the structure of pedagogical education and cultural-musical needs of society.

Keywords: Music teacher training, historical-pedagogical discourse, development of pedagogical education, musical training, school reforms, European dimension of higher education, Poland, Ukraine, national traditions.

References

- Baranowski, B.A. (1897). *Seminaria nauczycielski w Galicji: Pogląd na powstanie i rozwój seminariów nauczycielskich w Galicji*, (ss. 30-33). Lwów [in Polish].
- Białkowski, A. (1995). Kandydaci na studia pedagogiczno-muzyczne w świetle rezultatów. *Wychowanie muzyczne: stan badań a praktyka edukacyjna* / red. Andrzeja Białkowskiego. Lublin: UMCS, (ss. 144-158) [in Polish].
- Burowska, Z. (1995). Specyfika badań pedagogiczno-muzycznych. W Andrzeja Białkowskiego (Red.), *Wychowanie muzyczne: stan badań a praktyka edukacyjna*, (ss. 35-45). Lublin: UMCS [in Polish].
- Dekret o kształceniu nauczycieli szkół powszechnych w Państwie Polskim” z 7 lutego 1919 roku. Dz.Urz. MWR i OP 1919 r. Nr 2, poz. 3 [in Polish].
- Dyła, J. (1999). Kształcenie nauczycieli muzyki w kolegiach nauczycielskich w świetle planów i programów nauczania. *Wychowanie muzyczne w szkole*, 1, 8-18 [in Polish].
- Fedorovych, K. (1924). *Ukrainian schools in Galicia in the light of laws and practices*. Lviv [in Ukrainian].
- Kataryńczuk-Mania, L., Kisiel, M. & Kołodziejki, M. (2018). *Orientacje w metodologii badań edukacyjno-muzycznych*. Zielona Góra [in Polish].
- Kształcenie i dokształcanie nauczycieli szkół podstawowych (elementarnych) w Polsce w XVIII-XX wieku* (1989). Cz. 1. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego [in Polish].
- Kształcenie nauczycieli na poziomie półwyższym*. URL: <http://rep.up.krakow.pl/xmlui/bitstream/handle/11716/2865/PM057--02--Kształcenie-nauczycieli-na-poziomie-polwyzszym--Klis.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Access date: 29.09.2019) [in Polish].
- Kurcz, J. (1999). Edukacja muzyczna w Projekcie reformy systemu edukacji – obawy i znaki zapytania. *Wychowanie muzyczne w szkole*, 1, 19-22 [in Polish].
- Nikolai H.Yu. (2010). Origins of music-pedagogical education in Ukraine. *Artistic education in Ukraine: theory and practice*, 159-183.
- Nikolai H.Yu. (2007). *Music-pedagogical education in Ukraine: history and modernity*. Sumy [in Ukrainian].
- Nikolai, H.Yu. (2008). Music-pedagogical education as a phenomenon of the XX century. *Scientific notes: Psychological-Pedagogical Sciences*, 4, 12-15 [in Ukrainian].
- Majorek, Cz. (1980). *Projekt reform szkolnictwa ludowego w Galicji u progu autonomii (1860-1873)*. Wrocław [in Polish].
- Majorek, Cz. (1971). *System kształcenia nauczycieli szkół ludowych w Galicji doby autonomicznej (1871-1914)*, (ss. 31-35). Wrocław [in Polish].
- Meissner, A. (1999). Nauczycieli muzyki w Galicyjskich zakładach kształcenia nauczycieli w latach 1871-1917. W L. Mazepy (Red.), *Muzyka Galicyjska: Kultura muzyczna Galicji w kontekście stosunków polsko-ukraińskich*, (s. 198). Rzeszów: WSP, T. III [in Polish].
- Okoń, W. (1998). *Nowy słownik pedagogiczny*. Wyd. drugie rozszerzone. Warszawa: WA “Żak” [in Polish].
- Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce: Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r.*, Dz.U.2018.0.1668, Part II, Section 1, Article 11 [in Polish].
- Program nauki w państwowych seminariach nauczycielskich* (1921). Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, Warszawa [in Polish].

Program nauki (1926). Wyd. I i II, s. 7. Wyd. II wprowadzone Dz. U. Min. WriOP, Nr 101, poz. 116 [in Polish].

Przychodzińska-Kaciczak, M. (1979). *Polskie koncepcje powszechnego wychowania muzycznego. Tradycje – współczesność*. Warszawa: WSiP [in Polish].

Raport of the European Commission "System Szkolnictwa Wyższego oraz Nauki w Polsce". Horizon 2020: Policy Support Facility [in Polish].

Rozporządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 30 maja 1927 r. w sprawie uznania dyplomów Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Lubelskiego jako warunku dopuszczenia do egzaminu państwowego na nauczyciela szkół średnich (1927). *Dziennik Ustaw, Nr 60, Poz. 531* [in Polish].

Rozporządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 17 września 1931 r. w sprawie kwalifikacji zawodowych wystarczających dla ustalenia nauczycieli państwowych: Pedagogów, Kursów Nauczycielskich, Wyższych Kursów Nauczycielskich, Seminarjów Ochroniarskich, Instytutu Robót Ręcznych, Instytutu Nauczycielskiego oraz Instytutu Pedagogiki Specjalnej (1931). *Dziennik Ustaw, Nr 88, Poz. 689* [in Polish].

Sbruieva, A. (2017). Urgent problems of quality of teaching in the European higher school: Analysis of EU educational policy priorities. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 5 (69), 49-63 [in Ukrainian].

Sbruieva, A.A. (2016). EU agenda in the sphere of higher education: Priorities of the Program "Education and Training 2020". *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 10 (64), 110-123 [in Ukrainian].

Szkolnictwo w roku szkolnym 1947/48 w liczbach tymczasowych z nr 3 (1948). W M. Falski (Red.), *Prace Biura Badań i Statystyki*. Warszawa [in Polish].

Uchwała Prezydium Rządu z dnia 18 maja 1954 r. Nr 276 w sprawie ulepszenia systemu kształcenia nauczycieli szkół podstawowych i średnich (1955). *Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty, Nr 7, Poz. 57* [in Polish].

Uchwała Sejmu Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej z dnia 13 października 1973 roku w sprawie systemu edukacji narodowej (1973). *Monitor Polski, Nr 44, Poz. 260* [in Polish].

Ustawa z dnia 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa [in Polish].

Accepted: November 29, 2019



Критеріальний підхід до визначення рівнів сформованості професійно-комунікативної компетентності іноземного студента-медика

Цуркан Марія Валентинівна¹

Вищий державний навчальний заклад України «Буковинський державний медичний університет»,
Чернівці, Україна

E-mail: maria-ts77@ukr.net

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-2866-1743>

Мета дослідження – визначити та обґрунтувати критерії, показники і рівні сформованості професійно-комунікативної компетентності іноземного студента-медика. **Методологія дослідження** ґрунтується на комплексному поєднанні теоретичних методів прикладної лінгвістики, психолінгвістики, лінгводидактики з метою визначення концептуальних положень дослідження. **Наукова новизна** матеріалу статті полягає у спробі цілісного осмислення критеріїв, показників і рівнів сформованості професійно-комунікативної компетентності іноземного студента-медика. Встановлено, що запропоновані критерії та показники сформованості професійно-комунікативної компетентності іноземного студента-медика допомагають об'єктивно визначати рівні сформованості цієї компетентності, спостерігати динаміку формування зазначеної категорії, коригувати цей процес на різних етапах навчання студентів. Досліджено, що визначені критерії (мотиваційний, когнітивний, комунікативно-діяльний, рефлексивний), показники та рівні (низький, середній, високий) сформованості професійно-комунікативної компетентності іноземного студента-медика є об'єктивною і структурованою характеристикою описаної компетентності, відповідно до якої можна оцінити якість здобутих знань та набутих умінь і навичок іноземних студентів, а також удосконалити методику навчання української мови як іноземної.

Ключові слова: критерій, показник, рівень, професійно-комунікативна компетентність, іноземний студент-медик.

Вступ. Провідною метою методичної системи навчання української мови як іноземної закладів вищої освіти України є сформованість професійно-комунікативної компетентності іноземного студента-медика (ПККІСМ) як однієї з основних умов його успішної та ефективної фахової праці в медичній галузі.

Проблему формування професійного мовлення лікаря досліджували Л. Богданова, І. Дроздова, А. Вардянян, І. Гуменна, В. Лапіна, М. Лісовий, Н. Литвиненко, І. Мельничук, С. Поплавська, І. Черних, В. Юкало та ін., питання професійної комунікації іноземних студентів-медиків розглядали З. Бакум, Л. Васильєва, К. Гейченко, С. Костюк І. Кочан, З. Мацюк, В. Ніколаєнко, О. Пальчикова, Ж. Рагіна, Н. Ушакова, М. Цуркан та ін.

Мета дослідження – визначити та обґрунтувати критерії, показники і рівні сформованості професійно-комунікативної компетентності іноземного студента-медика.

Матеріали дослідження. Продовжуючи розвідки щодо професійно-комунікативної компетентності іноземного студента-медика, у яких ця компетентність описана як складна лінгвістично-педагогічна категорія, що інтегрує в собі професійні знання (знання з медичних дисциплін, серед яких збір анамнезу, розпізнавання захворювання й встановлення діагнозу, призначення лікування тощо), самостійний і творчий склад мислення (навички аналізувати процес, ефективність і кінцевий результат лікування; уміння оцінити не лише досягнення у своїй роботі, але й побачити причини невдач), комунікативні вміння (володіння загальнонавчальною та професійною лексикою, правильний і доречний добір мовних засобів, логічна і послідовна побудова висловлювання, відповідна дикція, вміння слухати, оформлення медичних документів: довідок, протоколу операції, історії хвороби чи реферату тощо), моральні цінності (толерантність, тактовність, інтелігентність, терпіння, чуйність, співпереживання, толерантність, ввічливість, привітність, доброзичливість тощо), вважаємо за доцільне виокремити основні критерії, показники та рівні сформованості ПККІСМ.

¹ кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри суспільних наук та українознавства Вищого державного навчального закладу України «Буковинський державний медичний університет»

У науковій літературі поняття «критерій» трактують по-різному. Зокрема, в «Словнику української мови: в 11 томах» зазначено, що критерій – це «підстава для оцінки, визначення або класифікації чогось; мірило» (Словник української мови: в 11-ти т., Том 4, 1970–1980: 349).

У дослідженні Р. Торчевського, критерій – «важлива й визначальна ознака, яка характеризує різні якісні аспекти певного досліджуваного явища, сприяє з'ясуванню його сутності, допомагає конкретизувати основні прояви» (Торчевський, 2012: 30). Розроблення критеріїв і показників має виходити з мети дослідження; на визначення критеріїв не повинна впливати думка суб'єктів; ознаки мають бути сталими; основний зміст критеріїв характеризується системою взаємопов'язаних ознак (Блощинський, 2001: 75).

А. Галімов зазначає, що критерій виражає найзагальнішу сутнісну ознаку, на основі якої здійснюють оцінювання, порівняння реальних педагогічних явищ, при цьому ступінь вияву, якісна сформованість, визначеність критерію встановлюється конкретними показниками, яким, у свою чергу, притаманна низка ознак (Галімов, 2004, 108).

М. Кастольді пояснює терміни «критерії» і «показники» так: критерії – це різні аспекти феномену/явища, яке розглядається і які визначають його цінність/значення, а показники – це очевидні докази-підтвердження в контексті операційних дій, які вказують на рівень якості прояву кожного з критеріїв (Кастольді).

У дослідженні беремо за основу загальні вимоги до виокремлення й обґрунтування критеріїв, описані в розвідках В. Беспалька, І. Маслікової, О. Меньяйленка:

1) критерії повинні відображати основні закономірності функціонування і розвитку явища, що підлягає аналізу;

2) за допомогою критеріїв повинні встановлюватися зв'язки між усіма складниками аналізованого явища, що підлягає аналізу;

3) критерії повинні розкриватися через низку показників, за якими можна судити про більший або менший ступінь вираженості цього критерію;

4) критерії повинні відображати динаміку вимірюваної якості в часі та просторі;

5) якісні показники повинні виступати в єдності з кількісними та доповнювати один одного (Беспалько, 1997: 250).

Термін «показник» трактують як свідчення, доказ, ознака чого-небудь (Словник української мови: в 11-ти т., Том 4, 1970–1980: 10). В. Танська зазначає, що показник, будучи однією з якісних чи кількісних складників критерію, є однією з характеристик об'єкта, процесу чи явища, що виражає кількісно або якісно одну зі сторін їх стану (Танська, 2006).

Дослідники вважають, що поняття «критерій» за своїм обсягом ширше, ніж поняття «показник», останній є складником критерію, при цьому враховується, що ступінь вияву, якісна сформованість, визначеність критерію виражаються конкретними показниками (Барташев, 2007; Гречко, 1998; Комелина, 2014). Т. Фурман у своєму дослідженні виходить з того, що критерії знаходять своє вираження у конкретних показниках (Фурман, 2011).

М. Греб вважає, що показники «свідчать про наявність знань, сформованість умінь і навичок, наявність певного досвіду й ціннісних орієнтацій», а тому, відповідно, кожен критерій «можна представити як сукупність показників. Якщо критерій співвідноситься з певною компетентністю, то показник – з відповідним умінням» (Греб, 2017: 288).

Результати дослідження. Беручи до уваги пояснення дослідників, вважаємо, що *критерій* – це ознака, орієнтир, за якими характеризують досліджуване явище, а *показник* – ступінь виявлення цієї ознаки.

На нашу думку, оцінка результативності сформованої професійно-комунікативної компетентності іноземного студента-медика можлива тільки за умови чітко визначених критеріїв, відповідних показників і рівнів (низького, середнього, високого).

До основних критеріїв сформованості ПККІСМ відносимо такі: *мотиваційний, когнітивний, комунікативно-діяльнісний, рефлексивний*.

Мотиваційний критерій передбачає *усвідомлення* ціннісно-орієнтованих мотивів іноземного студента-медика, спрямованих на вивчення історії та культури іншого етносу; української мови як засобу подальшого навчання й оволодіння професією лікаря; розуміння ролі мови як у досягненні успіху в різних ситуаціях спілкування (із викладачем, однокурсником, пацієнтом, його родичами, пересічними людьми), так і в уникненні конфліктів під час комунікації; сформоване бажання за допомогою мови-інструмента подолати комунікативно-психологічний бар'єр між представниками різних культур, віросповідань, етносів; виявлення стійкого інтересу до роботи з інформаційними джерелами та інформаційно-комунікаційними технологіями.

Показниками зазначеного критерію є прагнення здобути вищу медичну освіту; стати висококваліфікованим і конкурентоспроможним лікарем на міжнародному ринку праці; зрозуміти цінності іншої культури; пізнати історію, звичаї і традиції українського народу; опанувати нову мовну систему та її закони; встановити мовний контакт із людьми різних соціальних і вікових категорій; удосконалити комунікативні вміння і навички; засвоїти норми мовленнєвого етикету, професійної етики; продемонструвати власний рівень фахової та загальної підготовки.

Низький рівень: іноземний студент не має позитивної мотивації до оволодіння професією лікаря; у нього відсутнє розуміння та усвідомлення ролі української мови в процесі здобуття освіти; студент не прагне засвоїти мовні норми і закони тієї держави, де здобуває вищу освіту; пасивно поводить себе в різних професійно-комунікативних ситуаціях; у нього відсутнє бажання до оволодіння комунікативними знаннями й уміннями; студент має індиферентне ставлення до іншої культури; не виявляє інтерес до історії, звичаїв і традицій українців; студент не працює з інформаційними джерелами та не використовує інформаційно-комунікаційні засоби з метою пізнання особливостей професії лікаря.

Середній рівень: у студента-іноземця частково (епізодично) сформована мотивація до ведення професійної діяльності; він періодично виявляє інтерес до «чужої» мови, культури, історії; у нього наявна ситуативна зацікавленість професійною комунікацією; періодично виявляє бажання до пізнання медичної справи; несистематично бере участь у комунікативних актах як професійного, так і побутового характеру; фрагментарно опрацьовує інформаційні джерела.

Високий рівень: в іноземного студента сформована стійка мотивація до оволодіння професією лікаря; він наполегливо знайомиться з основними тенденціями та напрямками медичної галузі; розуміє значення української мови в системі ведення майбутньої професійної діяльності; всебічно вмотивований щодо вивчення історії, культури, звичаїв і традицій іншого народу, оскільки чітко усвідомлює значення здобутих знань у встановленні мовних контактів із різними категоріями співрозмовників (пацієнтами, родичами, колегами, медичним персоналом загалом); систематично виявляє бажання опрацьовувати нові інформаційні джерела та пізнавати інноваційні технології.

Когнітивний критерій свідчить про *рівень* ознайомлення з культурою, історією, звичаями і традиціями іншого народу; мовних і професійних знань іноземного студента-медика, зокрема про володіння основними лінгвістичними категоріями та принципами організації мовної системи; засвоєння навчального матеріалу з основних медичних дисциплін; здатність інтегрувати знання з різних галузей; опанування студентом методів, видів, функцій і стратегій ефективною професійною комунікації у роботі лікаря; знання мовного та професійного етикету; засвоєння основних мовленнєвих жанрів спілкування; уміння визначити мету, завдання, способи організації і ведення як заздалегідь прогнозованого, так і ситуативного професійно-комунікативного акту; володіння сучасними інформаційно-комунікаційними засобами з метою здобуття знань і застосування їх у професійно-комунікативній практиці.

Показниками когнітивного критерію є знання культури, історії іншого етносу; матеріалу з різних мовних розділів (фонетики, лексикології, морфології, синтаксису) та вміння застосовувати мовні засоби в усному й писемному професійному мовленні; ґрунтовне засвоєння теоретичних основ майбутньої професії в контексті нових соціокультурних викликів часу; сформовані вміння і навички самоосвітньої роботи, що сприяють саморозвитку у майбутній професійній діяльності; оволодіння принципами організації мовленнєвого спілкування відповідно до комунікативної ситуації з дотриманням основних правил мовно-професійного етикету; вміння розпізнавати й аналізувати мовні та мовленнєві помилки як особисті, так і чужі; знання типів, стилів і жанрів мовлення; засвоєння вимог щодо ведення медичної документації (заповнення картки пацієнта, історії хвороби, лікарняного листка тощо).

Низький рівень: іноземний студент не засвоїв основних складників української культури; фонетичний, лексичний і граматичний матеріал; не оволодів основними поняттями з теоретичної медицини (не розуміє зміст спеціальних термінів, медичної лексики); у нього не сформовані вміння організації самостійної роботи; студент не орієнтується у доборі мовних засобів під час ведення комунікативного акту; відсутні знання мовно-етикетних формул; він не може створювати мовленнєве повідомлення відповідно до запропонованого типу, стилю чи жанру; не засвоїв вимоги щодо ведення ділової документації.

Середній рівень: студент частково ознайомився з культурними надбаннями українців, історією держави; на задовільному рівні засвоїв матеріал із різних розділів мови; фрагментарно володіє навичками використовувати мовні засоби в процесі комунікації; студент запам'ятав лише окремі мовно-етикетні одиниці; не досконало володіє понятійно-категоріальним апаратом професійної сфери; має низькі здібності самостійно опрацьовувати мовну чи фахову літературу; студент

епізодично засвоїв літературні мовні норми; у нього не чітко сформовані вміння визначати стиль, тип і жанр тексту; натомість знає структуру окремих медичних документів.

Високий рівень: студент-іноземець має глибокі знання з історії та культури українського народу; з фонетики, лексики та граматики; засвоїв правила влучного і доречного застосування мовних засобів під час спілкування; володіє теоретичними положеннями медичної сфери, зокрема розуміє зміст усіх термінів та інших медичних лексем; у нього сформовані вміння та навички створення повідомлення відповідного стилю, типу і жанру мовлення; він дотримується правил використання мовних етикетом; усвідомлює принципи систематичного самостійного опрацювання інформаційних джерел та схему узагальнення нового матеріалу; студент цього рівня добре засвоїв вимоги щодо заповнення медичних документів і створення та оформлення загальних ділових документів (заява, розписка, доручення, протокол тощо).

Комунікативно-діяльнісний критерій визначає *здатність* іноземного студента брати активну участь у процесі професійної комунікації, метою якої є досягнення бажаного результату; вести діалог, полілог із залученням етикетних мовних одиниць; створювати повідомлення, тексти запропонованих стилів, типів і жанрів; використовувати різні стратегії і тактики комунікативної взаємодії; визначати зміст і структуру майбутньої розмови; попереджати ймовірні конфліктні ситуації; встановлювати взаєморозуміння і міжособистісну довіру в спілкуванні; ініціювати бесіди з метою отримання необхідної інформації (про стан здоров'я пацієнта, перенесені хвороби, можливі алергії, спадкові захворювання); представляти пропозиції щодо виконання спільних дій; створювати рекомендації-вказівки і визначати схеми їх реалізації; заповнювати медичні документи, складати і оформлювати загальні ділові документи.

Показниками зазначеного вище критерію є використання української мови як засобу ведення професійно-комунікативної діяльності; встановлення мовного контакту із співрозмовником; подолання мовно-психологічного бар'єру шляхом застосування знань про культуру та норми спілкування і поведінки в соціумі; дотримання правил ведення діалогу і полілога; створення усних і письмових повідомлень різних стилів, типів і жанрів мовлення; демонстрування умінь і навичок спостерігати за динамікою явищ і відповідно узагальнювати зроблені висновки, фіксуючи їх у медичних документах; використовувати різні наукові джерела для самовдосконалення і самореалізації; застосування здобутої та узагальненої інформації з метою розв'язання професійно актуальних проблем; нестандартні та креативні дії в змінних професійних ситуаціях..

Низький рівень: студент займає пасивну позицію в ході комунікативного процесу; не використовує відповідних мовних засобів для створення ситуації успіху в спілкуванні; частково відповідає на запитання співрозмовника під час діалогу чи полілога; не може створити текст запропонованого стилю чи жанру; не вміє працювати з довідковою літературою; відчуває труднощі в подоланні мовного бар'єру; не логічно вибудовує структуру майбутньої розмови; не інтегрує знання з різних дисциплін, тому не здатен встановити причино-наслідкові зв'язки досліджуваного явища і зафіксувати їх у відповідних документах.

Середній рівень: студент не завжди може використати мовні знання для забезпечення бажаного результату в розмові з адресатом; порушує літературні норми під час створення усного чи письмового повідомлення, сплутує вимоги щодо використання стилів мовлення у різних комунікативних ситуаціях; часто не може передбачити реакції співрозмовника на власні запитання чи пропозиції; не досконало описує спостережене ним явище чи дії іншого комуніканта; частково орієнтується у довідкових джерелах і може зафіксувати лише основні пункти нової інформації, не беручи до уваги допоміжні ознаки того чи того описаного процесу/явища, що призводить до поверхневого розуміння та засвоєння опрацьованого матеріалу; студент може заповнити лише окремі медичні документи та документи загального характеру.

Високий рівень: студент свідомо і вільно добирає мовні засоби для досягнення комунікативної мети, реалізації професійно-комунікативних завдань залежно від умов і сфери спілкування; швидко встановлює мовний контакт із співрозмовником, зважаючи на попередньо здобуті знання про культуру, історію, звичаї і традиції іншого етносу, як результат, легко долає мовно-психологічний бар'єр; вправно застосовує етикетні формули, створюючи висловлення запропонованого стилю, типу чи жанру мовлення; він чітко визначає структуру, тему, головну думку та мікротеми повідомлення; дає вичерпну відповідь на запитання адресанта та логічно складає і озвучує запитання для нього; студент самостійно опрацьовує додаткові джерела, правильно узагальнює новий матеріал, складає план для відтворення змісту здобутої інформації; правильно заповнює різні медичні документи, створює та оформляє інші види документів.

Рефлексивний критерій передбачає *здатність* іноземного студента оцінювати власну та чужу професійно-комунікативну діяльність; визначати наукову проблему та окреслювати

перспективні шляхи її розв'язання; аналізувати можливі причини та наслідки досліджуваного явища; контролювати та регулювати процес попередньо запланованої співпраці з метою досягнення потрібного результату; креативно, нестандартно й оперативно реагувати на непередбачувані, швидко змінювані професійні ситуації; самостійно приймати рішення та обстоювати власний погляд; застосовувати самостійно здобуті знання в професійній практиці та аналізувати рівень їхньої ефективності; використовувати у професійно-комунікативній діяльності передові інноваційні технології.

Показниками рефлексивного критерію є уміння і навички іноземного студента самостійно аналізувати професійно-комунікативну ситуацію; критично оцінювати мовлення й судження співрозмовника та висловлювати власні аргументи і контраргументи; контролювати й коригувати як власне повідомлення, так і висловлення співрозмовника; у нього розвинене постійне прагнення до самовдосконалення та самоорганізації; спостережена саморегуляція особистості як ретранслятора ціннісного ставлення до професії лікаря в соціумі; студент швидко адаптується до непередбачуваної професійно-комунікативної ситуації; креативно продукує ідеї, системно і послідовно рефлектує на нові методики ведення професійної діяльності.

Низький рівень: студент не може проаналізувати професійно-комунікативну ситуацію, як наслідок, не коригує власні помилки; не здатен обстоювати висловлену думку, не добирає необхідні аргументи чи контраргументи; у нього не розвинені вміння та навички оперативного реагування на невідомі йому досі професійні ситуації, тому повільно рефлектує і важко приймає рішення щодо розв'язання будь-якої проблеми; студент не виявляє бажання вдосконалити та відрегулювати власні практичні навички для підвищення результатів.

Середній рівень: студент частково здійснює аналіз досліджуваного явища; фрагментарно виправляє як власні, так і чужі помилки; лише в окремих професійно-комунікативних ситуаціях може дібрати відповідні докази та приклади; він визначає тільки частину ймовірних шляхів вирішення нового професійного завдання, однак комплексно не здатен реагувати на ситуативні проблеми і добирати необхідні способи їх розв'язання; епізодично продукує нові ідеї та рефлектує на запропоновані невідомі професійно-комунікативні явища.

Високий рівень: студент послідовно і логічно оцінює професійно-комунікативну ситуацію; контролює власні та чужі висловлення; швидко реагує на нестандартні професійні ситуації, вправно визначає шляхи та способи їх вирішення; креативно підходить до розв'язання нових проблем і завдань; систематично вдосконалює свої теоретичні й практичні знання; самостійно регулює професійні дії та обстоює власний погляд, добираючи відповідні аргументи; студент ефективно застосовує інноваційні методи в процесі ведення професійної діяльності та досягає бажаного результату; студент інтегрує здобуті знання з різних фахових дисциплін і швидко встановлює причинно-наслідкові зв'язки непередбачуваної та нестандартної професійно-комунікативної ситуації.

Запропоновані вище критерії та показники сформованості професійно-комунікативної компетентності іноземного студента-медика допомагають об'єктивно визначати рівні сформованості цієї компетентності, спостерігати динаміку формування зазначеної категорії, коригувати цей процес на різних етапах навчання студентів.

Висновки. Отже, визначені критерії (*мотиваційний, когнітивний, комунікативно-діяльнісний, рефлексивний*), показники та рівні (*низький, середній, високий*) сформованості професійно-комунікативної компетентності іноземного студента-медика є об'єктивною і структурованою характеристикою описаної компетентності, відповідно до якої можна оцінити

якість здобутих знань та набутих умінь і навичок іноземних студентів, а також удосконалити методику навчання української мови як іноземної в медичних закладах вищої освіти, метою якої є особистісне та професійне зростання студента.

Література

Felini D. Quality Media Literacy Education: A Tool for Teachers and Teacher Educators of Italian Elementary Schools. The National Association for Media Education's Journal of Media Literacy Education. Volume 6: Issue 1. Pp. 28-43. URL: www.jmle.org (дата звернення).

Батаршев А.В. Диагностика профессионально важных качеств / А.В. Батаршев, И.Ю. Алексеева, Е.В. Майорова. Санкт-Петербург: Питер, 2007. 192 с.

Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем. Воронеж : Изд-во ВГУ, 1997. 252 с.

Блощинський І. Г. Обґрунтування критеріїв і показників ефективності процесу формування адекватної самооцінки курсантів у навчальному процесі ВВЗО. *Наукові записки*. Вінниця/ 2001. Вип. 4. С. 74-76.

Галімов А. В. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до виховної роботи з особовим складом. Хмельницький: Видавництво НАДСПУ, 2004. 376 с.

Греб М. М. Теоретико-методичні засади навчання лексикології та фразеології майбутніх учителів початкових класів дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02. Бердянськ, 2017. 502 с.

Гречко С.М. Психолого-педагогічні основи виховання та гуманітарної підготовки військовослужбовців: Навчально-методичний посібник для частин та підрозділів ПВУ. Хмельницький: АПВУ, 1998. 150 с.

Словник української мови : в 11-ти т. К. : Наук. думка, 1970–1980. Т. 1-11.

Сушность и содержание этнопедагогической компетентности будущего педагога в контексте поликультурного образовательного пространства / В.А. Комелина, Д.А. Крылов, С.Ю. Лаврентьев, А.Р. Жидик. *Современные проблемы науки и образования*. 2014. / URL: <http://www.scienceeducation.ru/118-14464>.

Танська В.В. Підготовка майбутнього вчителя біології до екологічної освіти старшокласників : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04. Житомир, 2006. 20 с.

Торчевський Р. В. Педагогічні умови розвитку управлінської культури майбутніх магістрів військового управління в системі післядипломної освіти: дис. канд. пед. наук: 13. 00. 04. Київ, 2012. 300 с.

Фурман Т.Ю. Організація та зміст педагогічного експерименту з формування професійної компетентності майбутніх фахівців у галузі економіки та підприємництва. *Наук. вісн. Ужгород. нац. ун-ту*. 2011. № 22. С. 174-177. Серія «Педагогіка. Соціальна робота».

The main criteria, indicators and levels of the foreign medical students' professional-communicative competence

Tsurkan Maria²

*Higher State Educational Establishment of Ukraine «Bukovynian State Medical University»,
Chernivtsi, Ukraine*

The aim of investigation is to define and justify the criteria, indicators and proficiency levels of the professional communicative competency of a foreign student-medic. **The methodology of investigation** is based on the complex combination of theoretical methods of Applied Linguistics, Psycholinguistics, Linguodidactics in order to define conceptual principles of the investigation. **The novelty of the article** consists in the attempt of holistic comprehension of the criteria, indicators and proficiency levels of the professional communicative competency of a foreign student-medic. **Conclusions.** It has been defined, that the proposed criteria and indicators of the proficiency of the professional communicative competency demonstrated by a foreign student-medic help to objectively determine the proficiency levels of the designated competency, to observe the development dynamics of the mentioned category, to correct this process at different stages of students' education. It has been studied, that the criteria defined by us (motivational, cognitive, communicative-active, reflective), the indicators and levels (low, medium, high) signalling of their proficiency regarding the professional communicative competency of a foreign student-medic are objective and structured characteristically correct of the described competency, according to which it is possible to evaluate the quality of the foreign students' obtained knowledge and acquired skills, as well as to improve the methodology of studying Ukrainian as a foreign language.

Keywords: criterion, indicator, level, the professional communicative competence, a foreign student-medic.

References

Batarshev, A.V., Alekseeva, Y.Iu. & Maierova, E.V. (2007). *Dyagnostyka professyonalno vazhnykh kachestv* [Diagnosis of professionally important qualities]. Sankt-Peterburh: Pyter [in Russian].

Bespalko, V.P. (1997). *Osnovy teoryy pedahohycheskykh system* [Basics of the theory of pedagogical systems]. Voronezh : Yzd-vo VHU [in Russian].

Bloshchynskiy, I.H. (2001). *Obgruntuvannia kryteriiv i pokaznykiv efektyvnosti protsesu formuvannia adekvatnoi samoostinky kursantiv u navchalnomu protsesi VVZO* [Grounding of criteria and indicators of efficiency of the process of formation of adequate self-estimation of cadets in educational process at HEI]. *Naukovi zapysky* [Scientific notes]. Vinnytsia. Vyp. 4. S. 74–76 [in Ukrainian].

² Ph. D. in Philology, Associate Professor at the Higher State Educational Establishment of Ukraine «Bukovynian State Medical University»

Felini, D. *Quality Media Literacy Education: A Tool for Teachers and Teacher Educators of Italian Elementary Schools. The National Association for Media, Educations Journal of Media Literacy Education. Volume 6: Issue 1. Rr. 28-43. URL: www.jmle.org* [in English].

Furman, T.Iu. (2011). *Orhanizatsiia ta zmist pedahohichnoho eksperymentu z formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv u haluzi ekonomiky ta pidpriemnytstva* [Organization and content of pedagogical experiment of formation of professional competency of future specialists in branch of economy and entrepreneurship]. *Nauk. visn. Uzhhorod. nats. un-tu* [Scientific herald of Uzhhorod national university]. № 22. S. 174-177. Seriia «Pedahohika. Sotsialna robota» [in Ukrainian].

Halimov, A.V. (2004). *Teoretyko-metodychni zasady pidhotovky maibutnikh ofitseriv-prykordonnykiv do vykhovnoi roboty z osobovym skladom* [Theoretically-methodological principles of preparation of future officers-border guards to educational activities with personnel]. *Khmelnytskyi: Vydavnytstvo NADSPU*. [in Ukrainian].

Hreb, M.M. (2017). *Teoretyko-metodychni zasady navchannia leksykologhii ta frazeolohii maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv* [Theoretically-methodological principles of studying of lexicology and phraseology of future teachers of elementary classes] *Doctor's thesis. Berdiansk*. [in Ukrainian].

Hrechko, S.M. (1998). *Psykhologo-pedahohichni osnovy vykhovannia ta humanitarnoi pidhotovky viiskovosluzhbovtsiv: Navchalno-metodychnyi posibnyk dlia chastyn ta pidrozdiliv PVU* [Psychologically-pedagogical basis of education and humanitarian preparation servicemen: Educationally-methodological manual for units and subdivisions of BMU]. *Khmelnytskyi: APVU*. [in Ukrainian].

Slovyuk ukrainskoi movy: v 11-ty t. (1970-1980). [Ukrainian language dictionary : in 11 volumes] K. : Nauk. Dumka. T. 1-11. [in Ukrainian].

Sushchnost y sodержanye etnopedahohycheskoi kompetentnosti budushcheho pedahoha v kontekste polykulturnoho obrazovatelnoho prostranstva (2014). [Essence and content of ethno-pedagogical competency of a future pedagogue in context of polyculture educational environmen] / V.A. Komelyna, D.A. Krylov, S.Iu. Lavrentev, A.R. Zhydyk. *Sovremennyye problemy nauky y obrazovaniya* [Modern problems of science and education]. / URL: <http://www.scienceeducation.ru/118-14464> [in Russian].

Tanska, V.V. (2006). *Pidhotovka maibutnoho vchytelia biolohii do ekolohichnoi osvity starshoklasnykiv: avtoref. dys. na zdobuttia nauk* [Preparation of future biology teacher to ecological education of senior pupils]. *Candidate's thesis. Zhytomyr*. [in Ukrainian].

Torchevskyi, R.V. (2012). *Pedahohichni umovy rozvytku upravlinskoj kultury maibutnikh mahistriv viiskovoho upravlinnia v systemi pisliadyplomnoi osvity* [Pedagogical conditions of development of administrative culture of future masters of military management in the system of postgraduate education]; *Candidate's thesis. Kyiv*. [in Ukrainian].

Accepted: December 02, 2019



Методика освоения украинского песенного фольклора в процессе подготовки будущих учителей музыки

Чеменян Гаяне Погосовна¹

Государственное учреждение «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского», Одесса, Украина
E-mail: gchemenian@ukr.net

В статье поднимается социальная проблема украинского общества – снижения уровня духовной и эстетической культуры молодёжи. Решение её обращено в образовательную сферу и предполагает усовершенствование подготовки учителей на уровне профессионального мастерства. Особый интерес вызывает подготовка учителей музыкального искусства, которые осуществляют непосредственное влияние на формирование духовного мира, эстетической культуры учеников. Высокий профессионализм, доскональное владение вокальным голосом позволяет увлечь учеников, ввести их в мир музыкального искусства, достичь художественного воздействия на личность ученика, привить любовь к исполнительской деятельности. Освоение народно-песенного фольклора в процессе вокальной подготовки учителей музыкального искусства рассматривается как путь к наиболее удобному и естественному приобретению вокальных навыков и исполнительских умений. Различные аспекты изучения систематизации, хранения и популяризации украинского фольклора рассмотрены многочисленными исследователями. В статье представлена методика освоения украинского песенного фольклора основным принципом построения которой, является этапность и системность основанные на концентрическом изложении материала. Аргументировано содержание каждого этапа, обозначено соответствующие эффективные методы и принципы. Указаны преимущества использования украинской народной песни как средства воспитания национального самосознания, формирования духовной и эстетической культуры. Показано, что включение в репертуар песенно-фольклорных произведений позволяет решать задачи формирования вокальных навыков и исполнительских умений. Освещены жанровые особенности, создающие естественные удобства в процессе развития вокального голоса будущих учителей музыкального искусства.

Ключевые слова: духовная и эстетическая культура, моральность, народно-песенный фольклор, вокальные навыки, исполнительские умения, воспитательные и методические преимущества украинской народной песни, этапы, методы, принципы.

Введение. Кардинальные изменения во всех сферах жизнедеятельности общества, как в Украине, так и во всём мировом сообществе, оказывают существенное влияние на формирование новых социальных запросов. В законодательных документах Украины высокие требования выдвигаются к молодёжи, будущим профессионалам, как людям новой генерации. Государство испытывает потребность в талантливых, интеллектуальных и высокообразованных специалистах способных к постоянному обновлению знаний, творческому решению профессиональных задач, обладающих гибкостью мышления и мобильностью принятых решений.

Одной из социальных проблем, вызванной стремительными изменениями жизни общества в Украине (технологический прогресс, развитие коммуникаций, мировая конкуренция и др.) является снижение уровня духовной культуры молодёжи. Современная молодёжь пренебрегает высокими духовно-моральными ценностями, утрачивает идеалы, которые формируют активную жизненную позицию. В приоритете находятся эгоцентричность, прагматичность, стремление к материальным благам. Формирование эстетических вкусов происходит в среде определённой молодёжной субкультуры. Музыкальные увлечения ориентированы на образцы элементарной музыки, которая зачастую носит агрессивный характер и разрушает психику, провоцирует негативные, асоциальные формы поведения.

Такие обстоятельства требуют принятия мер направленных на духовное возрождение, гармонизацию жизни молодого поколения. Формирование духовной культуры сегодня есть

¹ преподаватель кафедры теории музыки и вокала Государственного учреждения «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского»

стратегическим фактором, поскольку выступает эффективным средством укрепления национального самосознания, воспитания эстетического вкуса, художественных предпочтений, культурного мировоззрения, утверждения норм и ценностей украинской и мировой культуры.

Решение возникших задач лежит в плоскости образовательной системы. Подготовка специалистов высокого уровня, восстановление и развитие духовности общества требует подготовки учителей на уровне профессионального мастерства, которые способны в полной мере реализовать свой профессиональный потенциал и обеспечить высокий уровень образованности, личностного и духовного становления своих учеников.

В контексте обозначенных задач внимание привлекает подготовка учителей дисциплин художественного цикла вообще и музыкальных в частности, которые в профессиональной деятельности являются популяризаторами музыкального искусства и осуществляют непосредственное влияние на формирование духовного мира своих учеников.

Среди разнообразных средств формирования личности важное место принадлежит вокальной музыке как одному из мощных средств становления интеллектуального, эстетического и творческого опыта человечества, как наиболее доступной и востребованной на уроке музыки. Высокий уровень профессионализма современного учителя музыкального искусства проявляется в синтезе педагогического и исполнительского компонентов его деятельности и позволяет достичь художественного воздействия на личность ученика, формирует вокальную культуру, прививает любовь к исполнительской деятельности. Доскональное владение учителем певческим голосом, широкой палитрой средств передачи содержания вокального произведения есть необходимым условием увлечения учеников в мир музыкального искусства.

Одним из путей решения вокально-исполнительских задач, а также источником информации о жизни и традициях украинского народа является украинское песенно-фольклорное наследие. На необходимость изучения и использования украинского музыкального фольклора в вокальном обучении и воспитании молодежи справедливо указывали многие ученые, педагоги, музыканты.

Анализ исследований и публикаций. Выдающиеся украинские педагоги и композиторы В. Барвинский, Н. Лысенко, М. Вербицкий, О. Нижанковский, Д. Сичинский, Н. Леонтович, Л. Ревуцкий, К. Стеценко основой становления профессионального музыканта считали народно-песенное творчество. Украинская народная песня была предметом исследовательского внимания представителей различных национальных школ. Проблем сбора, изучения, систематизации, хранения и популяризации фольклорного материала касались известные ученые и исследователи, среди которых: А. Афанасьев-Чужбинский, А. Гулак-Артемовский, О. Кольберг, М. Костомаров, А. Коципинський, М. Максимович, Н. Маркевич, А. Потебня, П. Сокальский, П. Чубинский. Накопление большого объема народно-песенного материала требовало его научного осмысления. Фундаментальные исследования в этой сфере были осуществлены такими специалистами, как М. Вовк, С. Грица, А. Дей, М. Дмитренко, А. Иваницкий, Ф. Колесса, А. Правдюк, В. Паленый и др.

Принципиально новый взгляд на происхождение музыки сформировал А. Иваницкий. Особенность концепции ученого заключается в учете триединства мышления, речи и музыки, в пластах которых заложен генетический и культурный коды украинцев (Иваницкий, 2009). А. Иваницкий впервые сделал попытку изложения методологии и методики этномузыкологии. В ней подробно освещены происхождение искусства и эволюцию музыки, историю фольклористики, ее основные школы и направления, а также принципы анализа народной песни, документирования народной музыки (Иваницкий, 1997).

Наиболее выдающимся украинским учёным, который впервые в мировой и украинской фольклористике совершил попытку научного анализа, и сопоставления украинского музыкального фольклора с фольклором других славянских народов был Ф. Колесса. Фундаментальный анализ мелодических форм, строя и строения народного песенного творчества исследователь изложил в работе «Ритмика украинских народных песен» (1907), которая заложила основы отечественного этнографического музыковедения.

Использование фольклора в нравственном воспитании исследовали (Н. Заячковская, С. Никитчина, С. Стефанюк), в эстетическом воспитании (Р. Дзвинка, Г. Карась, О. Маленицкая, В. Пабат), в процессе формирования национального сознания (Г. Кловак, Р. Осипец), развития творческой активности личности (З. Пазникова, Н. Соломко).

Основные положения теории развития певческого голоса в вокальной педагогике освещали Н. Гребенюк, Л. Дмитриев, В. Емельянов, В. Морозов и др. Теоретические основы методики преподавания вокала заложено в трудах Д. Аспелунда, П. Голубева, Л. Дмитриева, Д. Евтушенко, А. Здановича, А. Мыкиши, С. Юдина и др. Вопрос вокальной подготовки будущих педагогов-музыкантов раскрывают Л. Василенко, Е. Маруфенко, А. Менабени, Г. Стасько, Ю. Юцевич и др.

Исторические аспекты развития украинской вокальной педагогики В. Антонюк, Б. Гнидь, В. Иванов и др.

Особый интерес вызывают научные материалы, в которых рассматриваются разнообразные аспекты включения народной культуры в образовательный процесс (М. Алдошина, Т. Комарова, М. Некрасова и др.) и различные методики освоения музыкального фольклора (Л. Бабенко, С. Балашова, Г. Белякова, Л. Куприянова, О. Пивницкая, Л. Шамина и др.).

Цель исследования – обоснование методики освоения украинского песенного фольклора, позволяющей сочетать задачи воспитания личности будущего учителя музыки посредством формирования интереса и любви к народному творчеству и обеспечить последовательное и системное формирование вокально-исполнительских навыков.

Изложение основного материала. Анализ научной литературы показал, что решению обозначенных проблем способствует обращение к народно-песенному творчеству, которое сегодня является «одним из важнейших средств преодоления духовной инертности личности, главным условием её полноценного развития, залогом успешной социализации и адаптации к сложным культурно-историческим условиям» (Фурдичко, 2015:114-119).

Украинский музыкальный фольклор, обладает мощным духовным потенциалом традиционной культуры, которая является главным фактором морально-этического самооздоровления, возрождения национального самосознания. В нем ярко отражен традиционный воспитательный идеал нашего народа, воплощено его в высокохудожественной образной форме, доступной для восприятия и понимания даже специально не подготовленным слушателям и зрителям (Отич, 2005:55).

Воспитательная ценность народного музыкального творчества заключается в его призвании формировать эмоции, чувства, поведение людей, черты характера, идеалы, а нравственная в формировании главных моральных показателей на основе яркого образного содержания музыкальных произведений (Козина, 2014:189-193). Музыкальное наследие украинского народа, аккумулируя эмоциональный опыт поколений, воплощает и передает ценностное отношение к миру через призму национальной специфики, поэтому оно является эффективным средством воспитания эстетической культуры, а также патриотических чувств, гражданской позиции личности.

Опираясь на результаты теоретического исследования, личные педагогические наблюдения и педагогические наблюдения коллег была разработана методика освоения украинского песенного фольклора, в процессе вокальной подготовки будущих учителей музыкального искусства. Основным принципом построения методики является её этапность и системность в работе с песенным фольклором, которая достигается методом *концентричности*. Концентрическое распределение материала реализуется в учебном процесс в условиях, когда известный, изученный и усвоенный материал пополняется новым, неизвестным, позволяет идти в обучении от лёгкого к более сложному, от известного, что нашло уже практическое применение, к неизвестному. Таким образом, обозначенные этапы освоения песенного фольклора ежегодно повторяются в обучении студентов и магистрантов на качественно новом уровне.

Первый этап обозначен как *личностно-ценностный*, второй – *когнитивно-мотивационный*, третий *творческо-исполнительский*.

Целью *личностно-ценностного* этапа является формирование целенаправленности сознания студентов на осмысление значимости песенного фольклора в процессе профессионального становления, формировании вокальных навыков, накопления личного исполнительского опыта. На данном этапе осуществляется формирование интереса к освоению различных песенных жанров украинского фольклора и обеспечение возможности их личностно-ценностного осмысления, а также обогащение представлений студентов о многообразии жанров, тем, образов, интонационного материала типичных для украинского фольклора.

Формирование интереса к украинскому песенному фольклору осуществляется на основе расширения информированности в данной области, ознакомления с как можно большим количеством народных песен в различных формах (прослушивание записей, посещение концертов, личное исполнение педагога). Необходимым условием является использование лучших образцов украинского национального искусства, которые наиболее ярко представляют разные песенные жанры (календарно-обрядовые, семейно-обрядовые, семейно-бытовые, трудовые, эпические, лирические песни, танцевальные и др.) На этом этапе реализуются *принципы*: целостности восприятия музыкального образа, принятия и поддержки эмоциональных реакций, диалогичности. Предлагается использование методов беседы, дискуссии, эвристических и др.

Со студентами необходимо обсуждать ключевые разделы произведения: определение жанра через характеристику его основной функции, историю возникновения, развития, судьбы в

современности, обозначение территории бытования; типичную для жанра тематику; комплекс средств музыкальной выразительности, стилевые особенности; примеры использования жанра в профессиональной музыке, место его бытования, диалектические особенности, музыкальную форму, драматургическое развитие, соотношение слов и мелодии, исполнительские особенности. Эвристические методы позволяют через самостоятельный поиск средств исполнительской выразительности сделать для себя открытия, найти неизвестное в известном. Это должно осуществляться под контролем педагога. Наиболее интенсивно внедрять в обучение методы первого этапа необходимо с начинающими студентами.

Следующий этап – *когнитивно-мотивационный*. На этом этапе увеличивается сегмент самостоятельной работы, расширяются теоретико-аналитическая и практическая сферы деятельности студента. Внимание педагога и студента направлено на формирование и развитие вокальных навыков студента, эмоциональной сферы, исполнительских умений. К основным вокальным навыкам Г. П. Стулова относит следующие: звукообразование, певческое дыхание, артикуляцию, слуховые навыки, навыки эмоциональной выразительности исполнения (Стулова, 2002:173).

На данном этапе действуют *принципы* вокальной педагогики – сочетание и единство художественного и вокально-технического развития студента, постепенность и последовательность в обучении, использование индивидуального подхода к студентам (учитывая уровень интеллектуального развития, музыкальной подготовки, тип голоса, физические возможности, психологические аспекты).

Наиболее эффективными являются следующие *методы*: **концентрический** (определяет выбор репертуара определённого жанра и направлен на развитие голоса и его диапазона), *метод анализа* (обеспечивает глубокое проникновение в сущность произведения с целью раскрытия художественного содержания и создания индивидуальной исполнительской интерпретации), *слухового контроля* (обеспечивает формирование вокального слуха, который контролирует все процессы вокализации), *фонетический* (рассматривается как способ воздействия на певческий голос и работу голосового аппарата при помощи фонем, с ним связано развитие дикции – правильное формирование гласных и согласных в различных сочетаниях: постепенный перевод речевых гласных на певческие) и др.

На всех этапах педагогической работы со студентами в классе постановки голоса, народная песня – неиссякаемый источник, удовлетворяющий самым разнообразным, насущным методическим задачам, требованиям. В. Антонюк, подчеркивает важность песенно-фольклорного материала в воспитании всех типов голосов. Народные песни создают «массив исполнительских удобств в ходе постановки голоса благодаря превалированию удобных мелодических оборотов, рассчитанных на диапазон необработанных голосов» (Антонюк, 1999).

Преимуществами использования украинского песенно-фольклорного репертуара для формирования вокальных навыков является: *наличие разнообразного песенного материала* (по жанру, тематике, образности, мелодике, ритмической организации, темпу и др.) полезного для его системного использования с учётом продвижения «от простого к сложному»; *мелодика* украинских народных песен отличается интонационно-мотивным, метроритмическим разнообразием, зависит от содержания и социальной функции того или иного фольклорного образца, жанра или вида, места бытования. Наиболее элементарными по звукоядру, диапазону, ритму и структуре являются календарно-обрядовые песни. За ними следуют танцевальные мелодии и юмористические песни. Наиболее развитые в области мелодической строения есть исторические, бытовые и лирические песни. Их звуковой диапазон бывает больше октавы, синтаксис значительно сложнее, с очевидным уклоном в асимметрию. Такое разнообразие позволяет планомерно развивать певческий диапазон, умения распределять дыхание, активизировать вокальный слух и т.д.; *жанровое разнообразие* даёт возможность освоить основные направления развития музыкальных форм, их характерные стилевые особенности, а также влияет на особенности исполнительской манеры в зависимости от функциональности народно-песенного фольклора и условий его бытования (в доме, на улице и т.д.); *наличие естественной связи фонетики украинского языка с манерой пения* (заключается в единстве написания и произношении, в генетической взаимосвязи речевой и музыкально-речевой интонаций). Звучание украинского языка помогает выявить художественную самобытность вокальной музыки, способствует осознанию особенностей исполнительских традиций и индивидуальных исполнительских стилей (Ковбасюк, 2012:117-122); *естественность мелодических интонаций* позволяет развивать художественный вкус, ритм, эмоциональность, формировать вокальные навыки; *богатство и яркая цельность, определённая и конкретность эмоционально-образного содержания* позволяет проникнуть в самые разнообразные душевные

состояния человека, что формирует эмоциональную сферу студента, его чувственность, эмпатию; *исполнение украинских народных песен на уроках вокала без аккомпанемента* способствует развитию ладового слуха, отработке точности интонирования, выработке навыков художественной интерпретации.

Когнитивно-мотивационный этап аккумулирует активные и пассивные виды деятельности студентов, отличается приобретением определённого опыта работы с образцами песенного фольклора, что позволяет выявить тенденции интересов и потребностей. Для формирования позитивной мотивации студента необходимо давать право выбора (репертуара, интерпретации, исполнительских средств), использовать нетрадиционные формы и методы работы с учётом индивидуальных особенностей студента, создавать оптимистический настрой, ситуации успеха, что рождает дополнительный импульс для движения в данном направлении.

Исполнение должно доставлять удовольствие студенту, он должен чувствовать качественный рост в его вокальном развитии и тогда незначительный интерес к музыкальному фольклору перерастёт в потребность, что открывает перспективы как духовного, морального, эстетического воспитания, так и вокального.

Третий этап – *творческо-исполнительский* является завершающим. На этом этапе студентам предоставляется возможность усовершенствовать уровень овладения художественно-интерпретационными умениями на основе самостоятельного анализа народной песни, выбора исполнительских средств, создания сценического образа.

На данном этапе реализуются принципы: системно-образовательной направленности (обеспечивает достижение целей обучения, системность, последовательность); стимуляции творческой активности и самостоятельности (служит залогом оптимального освоения песенного фольклорного материала). Целесообразным будет использование следующих методов: самостоятельно-поискового, сравнительно-аналитического творческих заданий.

Выводы. Включение украинской народной песни в программу музыкальных вузов способствует эффективному решению большого спектра задач духовного и эстетического развития студентов, их художественно-творческих способностей, воспитанию любви и интереса к культурным достижениям своего народа, активному приобщению к фольклорным источникам. Системное использование песенного фольклора в вокальной подготовке открывает возможности постепенного развития голоса и формирования исполнительских умений комфортно без стресса.

Литература

Антонюк В. Виконавські форми сольного співу: до питання різнопрофільних співацьких особистостей. Київ. нац. ун-т культури і мистецтв: К., Укр. ідея, 1999. 24 с.

Іваницький А. Історичний синтаксис фольклору. Проблеми походження, хронологізації та декодування народної музики: Вінниця., Нова книга, 2009. 404 с.

Іваницький А. Українська музична фольклористика (методологія і методика) : навч. посіб., К.: Заповіт, 1997. 392 с.

Ковбасюк А. Фонетика мови та її вплив на спів. *Вісник Львівського університету*. Львів, 2012, Вип. 11, с. 117-122.

Козіна О. Вплив української народної пісні на формування професійної компетентності майбутніх учителів. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2014. № 10 (Ч. 1). с. 189-193. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppsv_2014_10%281%29_29

Отіч О. Українське народне мистецтво у формуванні ідеалу особистості майбутнього педагога. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. Львів. 2005. № 5. с. 55.

Стулова Г. Теория и практика работы с детским хором: учеб. пос. для студентов пед. высш. учеб. заведений. М. Гуманит. изд. центр ВЛАДОС. 2002. 176 с.

Фурдичко А. Ціннісні засади народної пісенної творчості та їхня роль у формуванні культури особистості. *Вісник Київського національного університету культури і мистецтв. Мистецтвознавство*. 2015. №32. с.114-119.

Методика освоєння українського пісенного фольклору в процесі підготовки майбутніх вчителів музики

Чеменян Гаяне²

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний

² викладач кафедри теорії музики і вокалу Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

У статті окреслено соціальну проблему українського суспільства – зниження рівня духовної та естетичної культури молоді. Розв'язання її відбувається через освітню сферу і передбачає удосконалення підготовки вчителів на рівні професійної майстерності. Особливий інтерес викликає підготовка вчителів музичного мистецтва, які здійснюють безпосередній вплив на формування духовного світу, естетичної культури учнів. Високий професіоналізм, доскональне володіння вокальним голосом дозволяє захопити учнів, ввести їх у світ музичного мистецтва, досягти художнього впливу на особистість учня, прищепити любов до виконавської діяльності. Освоєння народно-пісенного фольклору в процесі вокальної підготовки вчителів музичного мистецтва розглядається як шлях до найбільш зручного і природного надбання вокальних навичок і виконавських умінь. Різні аспекти вивчення систематизації, зберігання та популяризації українського фольклору розглянуті численними дослідниками. У статті представлено методіку, засвоєння українського пісенного фольклору основним принципом побудови якої, є етапність і системність засновані на концентричному викладі матеріалу. Аргументовано зміст кожного етапу, позначено відповідні ефективні методи і принципи. Вказані переваги використання української народної пісні як засобу виховання національної самосвідомості, формування духовної і естетичної культури. Показано, що включення в репертуар пісенно-фольклорних творів дозволяє вирішувати завдання формування вокальних навичок і виконавських умінь. Висвітлено жанрові особливості, що створюють природні зручності в процесі розвитку вокального голосу майбутніх вчителів музичного мистецтва.

Ключові слова: духовна і естетична культура, моральність, народно-пісенний фольклор, вокальні навички, виконавські вміння, виховні та методичні переваги української народної пісні, етапи, методи, принципи.

Methodology of mastering Ukrainian song folklore in the process of training future teachers of Music

Chemenyay Gayane³

State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University
named after K. D. Ushynsky", Odesa, Ukraine

The article raises the social problem of Ukrainian society – the reducing of the level of spiritual and aesthetic culture of youth. Its solution is addressed to the educational sphere and involves the improvement of teacher training at the level of professional excellence. The training of Musical Arts teachers who exercise a direct influence on the formation of the spiritual world the aesthetic culture of students is of particular interest. High professionalism, thorough mastery of the vocal voice allows you to captivate students, introduce them to the world of musical arts, achieve artistic impact on the personality of the student, and instill love of performing activities. The development of folk song folklore in the process of vocal training aimed at Musical Arts teachers is considered as the path to the most convenient and natural acquisition of vocal and performing skills. Various aspects of the study related to the systematization, storage and popularization of the Ukrainian folklore have been examined by numerous researchers. The article presents the technique, the development of the Ukrainian song folklore, the main principle of which is the phasing and consistency based on a concentric presentation of the material. The content of each stage has been grounded, the corresponding effective methods and principles have been indicated. The advantages of using the Ukrainian folk songs as a means of educating national identity the formation of the spiritual and aesthetic culture have been indicated. It is shown that the inclusion of song-folklore works in the repertoire allows us to solve the problems of forming vocal skills and performing skills. The genre features that create natural amenities in the process of developing the vocal voice of future teachers of Musical Arts have been highlighted.

Keywords: spiritual and aesthetic culture, morality, folk-song folklore, vocal skills, performing skills, educational and methodical advantages of Ukrainian folk song, stages, methods, principles.

³ Lecturer of the Department of Music and Vocal Theory at the State institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky"

References

- Antoniuk, V. (1999) *Vykonavski formy solnoho spivu: do pytannia riznoprofilnykh spivatskykh osobystostei* [Performing forms of solo singing: to the issue of diverse singing personalities]. Kyiv. nats. un-t kultury i mystetstv. K., Ukr. Ideia [in Ukrainian].
- Ivanytskyi, A. (2009) *Istorychnyi syntaksys folkloru. Problemy pokhodzhennia, khronolohizatsii ta dekoduvannia narodnoi muzyky* [Historical syntax of folklore. Problems of the origin, timing and decoding of folk music]. Vinnitsa: Nova knyha [in Ukrainian].
- Ivanytskyi, A. (1997) *Ukrainska muzychna folklorystyka (metodolohiia i metodyka)* [Ukrainian Musical Folklore (methodology and methodology)]. Kyiv. Zapovit [in Ukrainian].
- Kovbasiuk, A. (2012) Fonetyka movy ta yii vplyv na spiv [Language phonetics and its influence on singing]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Serii: Mystetstvoznavstvo – Visnyk Lvivskoho universytetu. Serii: Mystical Science*. Lviv, LNU Im. I. Franka, Vol. 11, pp. 117-122 [in Ukrainian].
- Kozina, O. (2014) Vplyv ukrainskoi narodnoi pisni na formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv muzyky [Influence of Ukrainian folk song on the formation of professional competence of future teachers] *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia – Problems of preparation of the modern teacher*, № 10 (Ch. 1), 189–193 [in Ukrainian].
- Otych, O. (2005) Ukrainske narodne mystetstvo u formuvanni idealu osobystosti maibutnoho pedahoha [Ukrainian folk art in forming the ideal of the future teacher's personality]. *Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity – Pedagogy and psychology of vocational education*, Vol. 5, pp. 55 [in Ukrainian].
- Stulova, G. (2002) *Teoriya i praktika raboty s detskim khorom: ucheb. pos. dlya studentov ped. vyssh. Ucheb* [Theory and practice of working with a children's choir]. Moskva: Gumanit. izd. tsentr VLADOS [in Rosiia].
- Furdychko, A. (2015) Tsinnisni zasady narodnoi pisennoi tvorchosti ta yikhnia rol u formuvanni kultury osobystosti [Valuable principles of folk song creativity and their role in the formation of personality culture]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu kultury i mystetstv. Mystetstvoznavstvo*. Vyp. 32, 114-119 [in Ukrainian].

Accepted: December 02, 2019



Использование лингвострановедческого материала в процессе обучения корейскому языку украинских студентов

Пак Антонина¹

Государственное учреждение «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского», Одесса, Украина

E-mail: uztonya@hanmail.net

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-9298-3697>

В статье рассмотрены основные аспекты использования лингвострановедческого материала в процессе обучения корейскому языку украинских студентов. Особую роль в статье отведено проблеме формирования у студентов высокого уровня коммуникативной компетенции в процессе изучения лингвострановедческого материала на занятиях по корейскому языку. В статье определяется ведущая роль лингвострановедческих материалов в формировании компетенций межкультурного диалога, освещаются основные проблемы формирования таких компетенций и даются конкретные рекомендации по их решению. Автором статьи проводится анализ современных исследований в области изучения внедрения в процесс обучения иностранному языку лингвострановедческого компонента. Детально проанализирована проблематика вопроса, позиционированы как решенные стороны проблемы, так и те, которым следует уделить дополнительное внимание в дальнейших исследованиях.

Автором статьи проанализированы основные элементы системы обучения иностранному языку в Украине. Дана характеристика наиболее весомым принципам. Рассмотрена проблема повышения эффективности преподавания иностранных языков в контексте использования лингвострановедческих материалов. В статье рассмотрены вопросы, связанные с развитием процессов глобализации, что приводит к необходимости повышения коммуникативных межкультурных компетенций студентов современных ВУЗов. Акцентировано внимание на авторском видении решения вопроса внедрения лингвострановедческого материала в процесс обучения студентов корейскому языку. Также, автор обращает внимание на развитие этой проблемы и очерчивает перспективы дальнейшего исследования.

Ключевые слова: корейский язык, методы преподавания, иностранный язык, лингвострановедение, межкультурное общение, процесс обучения.

Введение. Происходящие в современном мире процессы тотальной глобализации и взаимного интереса друг к другу представителей различных культур привели современную лингвистическую науку к переосмыслению методов и подходов преподавания иностранных языков. Так, основная задача обучения иностранному языку – приобретение студентом достаточного уровня коммуникативных компетенций ставит перед нами проблему поиска более совершенного, интегрального подхода к процессу обучения.

Ощутимые при общении различия понимания у различных носителей языков политических, экономических, культурных, исторических и иных процессов является, зачастую, непреодолимой проблемой в процессе понимания друг друга на межкультурном уровне коммуникации. Таким образом, для устранения всякого рода разночтений того или иного феномена, современная система обучения иностранному языку предполагает всестороннее использование лингвострановедческих материалов на всех этапах обучения. Отсюда следует общепризнанный вывод о необходимости глубоких знаний специфики страны изучаемого, и тем самым необходимости регионального подхода как одного из главных принципов обучения иностранным языкам, в частности – корейского языка.

В настоящее время во многих вузах Украины проходит преподавание корейского языка как иностранного. От успешного овладения устной и письменной корейской речью зависит эффективность формирования как коммуникативной, так и общей профессиональной компетенции обучаемых. Как известно, в современной методологии преподавания иностранных языков существует тенденция так называемого полного погружения в языковую среду для более детальной акцентуации процесса обучения. Погружение в языковую среду невозможно без ознакомления

¹ доктор философии, старший преподаватель кафедры западных и восточных языков и методики их обучения Государственного учреждения «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского»

студентов с лингвострановедческим материалом, который направлен на формирование у них особого понимания и осмысления структурных единиц изучаемого языка.

В последние годы вопросы лингвострановедения стали актуальными. Так, за прошедшие десять лет вопросам лингвострановедения, международной коммуникации и теории преподавания иностранных языков в ВУЗах были посвящены работы отечественных и зарубежных авторов, из которых 26 диссертаций, 460 научных статей. Особую роль в этих работах уделяется вопросу формирования межкультурных компетенций. Особую значимость для нашей статьи имеет работа И. Л. Кан (Кан, 2013), которая посвящена непосредственно проблемам корейского языка. При этом в отечественной лингвистической науке так и нерешенным остается вопрос методики преподавания корейского языка с внедрением материалов лингвострановедения.

Цель и задачи исследования. Целью статьи является изучение и анализ различных аспектов использования лингвострановедческого материала в процессе обучения корейскому языку украинских студентов на современном этапе развития коммуникативных и цифровых технологий в условиях массовой глобализации всех сфер человеческой жизни и возрастающего интереса к восточной культуре в целом и к корейскому языку, в частности.

Результаты исследования. Интеграция изучения языка и ознакомление с культурными особенностями страны наталкивает на необходимость создания новой методологической системы, которая способна обеспечить достижения этой цели наиболее рациональными и эффективными путями. На сегодняшний день стало совершенно понятно то, что построение такой системы возможно только лишь на коммуникативной основе. Содержание и характер системы обучения определяются, прежде всего, теми исходными положениями, которые выступают в качестве ее методических принципов, среди которых: принцип речемыслительной активности, принцип индивидуальности, принцип функциональности, принцип ситуативности, принцип новизны.

Как показали многочисленные исследования, коммуникативный метод в силу своей сущности позволяет обеспечить не только усвоение учащимися французского языка как средства общения, но и развития всесторонних качеств личности учащихся. Все это дает нам повод рассматривать коммуникативный метод в качестве наиболее адекватного средства обучения учащихся иностранной культуре. Так, Е. Н. Верищагин определяет межкультурную коммуникацию в современной лингвистике как процесс приобретения компетенций владения иностранным языком (Ощепкова, 1995: 37).

Иностранный язык в среде ВУЗа – это очень существенная ступень на пути формирования лингвистических компетенций будущих специалистов. Так, если провести сравнение двух национальных культур, то можно сделать вывод о том, что их полное совпадение невозможно по ряду объективных причин. Последнее проистекает потому, что каждая культура состоит из национальных и международных элементов. Кроме того, для каждой культуры совокупность этих элементов будет различаться. (Фельдштейн, 11).

Однако вышеизложенное позволяет при обучении корейской культуре выделить следующие основополагающие задачи, выполнение которых будет связано с представлением краеведческого материала:

- а) определить минимальный объем культурологического и лингвострановедческого материала;
- б) выявить, какого рода лингвострановедческий материал соответствует целям изучения корейского языка в данном дискурсе;
- в) подобрать и представить соответствующий этим целям лингвострановедческий материал;
- г) сформировать у студентов навыки культурного осознания;
- д) сформировать у студентов понимание того, что каждая культура уникальна;
- е) поощрять студентов к культурной и страноведческой деятельности.

Коммуникация и общение представляют собой важнейшую часть человеческой жизни, а значит, и часть культуры. Так, в процессе определения сущности и структуры межкультурной компетенции необходимо опираться на культурологический подход. Его характерной особенностью является ориентация на обучение нормам и правилам общения в условиях межкультурной коммуникации. Следующей отличительной чертой этого подхода является понимание и познание другой культуры только на базе знаний о своей родной культуре (Ощепкова, 1995).

Однако, в настоящее время можно наблюдать следующую закономерность: в современных учебно-методических комплексах содержится большое количество материалов страноведческого характера, в то время, как сведений о нашей стране у них достаточно мало. Но этот факт неправильно считать недостатком учебников: Украина – молодая самостоятельная страна, и не один учебно-методический комплекс не в состоянии разместить материалы по краеведению ее 24

субъектов, не говоря уже сотне маленьких городков и сел, которые определились определенными историческими памятниками и событиями (Raymond, 2016: 640).

Плодородные идеи межкультурной коммуникации могут быть не более чем модными направлениями в современной методике, если не обеспечить студентов основами родной культуры, основами краеведения. Например, подавать на изучение тексты о культурных достопримечательностях Сеула надо параллельно с текстами о культурных достопримечательностях Киева, то есть изучать культуру другой страны с живым соотношением культуры родной страны, в этом случае результаты усвоения будут более продуктивными.

Таким образом, овладение учащимися ценностями родной культуры делает их восприятие другой культуры более точным, глубоким и всесторонним. «Ноша культурных ценностей, – писал академик Д. С. Лихачев, – ноша особого происхождения». Она не делает более тяжелыми наш шаг вперед, а облегчает его.

То есть, приходим к выводу, что для обладания компетенциями межкультурной коммуникации необходимым условием является овладение лингвострановедческой информацией, ценностями нативной культуре. Поэтому, например, в корейской культуре выделяются сначала наиболее ее существенные разделы – компоненты цели, а затем конкретизируются в объектах изучения. Поэтому и лингвострановедческая информация распределяется в связи с этими компонентами равномерно и постепенно, чтобы ее мотивационное влияние было наиболее результативным (Lakoff, 2016: 270).

Перечень изучаемых объектов – это именно то, что должно быть предоставлено в программе по корейскому языку, и воплощено в соответствующих учебниках по корейскому языку. На каждом уроке должно усваиваться определенное количество объектов социального, лингвострановедческого, педагогического и психологического содержания корейской культуры. Такой подход дает возможность управлять процессом обучения и помогает овладеть иностранным культурой.

Относительно последнего элемента, то важную роль играет представление краеведческой информации на уроках, сведений о корейских регионах(провинциях), о культурных достопримечательностях корейского города в виде микротекстов или текстов на дополнительное рассмотрение, составление проектов, интерактивных игр на тему родного города, что позволит эффективности усвоения материала об иностранной культуре.

Данная задача в образовательном процессе вполне выполнима с помощью предложения различных тем, включающих в себя как коммуникативные, так и социокультурные компетенции. Без всяких преград могут быть предложены такие темы, как: «Обучение речевой деятельности на корейском языке». В содержание предлагаемых тем, могут входить различные материалы, включающие не только элементы о национальных традициях (или устойчивых элементах культуры) или обычаях, обряды, бытовую культуру Республики Корея, повседневное поведение корейцев, но и культурно-исторических особенностях развития и функционирования языка. Лингвострановедческая информация является важным и необходимым элементом в учебных материалах в целях обучения корейскому языку как иностранному в украинской аудитории.

Тема включает следующие разделы: «Республика Корея», «Образование в Республике Корея», «Города Республики Корея. Достопримечательности.», «Праздники и традиции в Республике Корея». В каждом разделе имеются условно-речевые и речевые задания, направленные на развитие восприятия и понимания аутентичных текстов социально-культурной тематики, предлагаемых вниманию учащихся в рамках изучаемых тем (Heritage, 2012:12).

Иностранцам в Украине, предпочтительно предложить разнообразные учебные тексты на корейском языке, включающих в себя, как языковые так и структурные элементы. В процессе работы с текстом возможно обращение к структуре текста, в которой могут присутствовать тезисы, доказательства и т.д. Важной задачей является научить студентов правильно и точно отстаивать собственную точку зрения, выразить несогласие, высказать дополнительные доказательства с использованием таких грамматических конструкций корейского языка, как: «Кажется,...», «Считается что, ...» и т.д.. Для успешной реализации поставленной цели во процессе работы, студентам могут быть предложены задания, развивающие умение выбирать центральную мысль в тексте, попытаться разработать план основываясь на нее.

Предложенные учебные тексты, могут быть направлены не только на обучение речевого характера, но и на личностный рост студентов. Именно потому что образовательный процесс ведет на постижение чувства гражданственности и ориентированности, на постижение ценностей не только к родной культуре и языку студентов, но и к корейской культуре и корейскому языку.

Л. И. Кан выделяет следующие особенности лингвострановедческого чтения на корейском языке:

1. Выделение специфических характеристик, присущих культуре народа Кореи. В процессе ознакомления студентов с текста на корейском языке, они приобретают навыки поиска культурных реалий, опираясь на иероглифические показатели, правильно их интерпретируя. Слово в тексте способно донести дополнительные сведения о стране изучаемого языка, и таким образом раскрыть то, что связано с культурой, обычаями, традициями незнакомого народа.

2. Анализ социально-культурных традиций народа. Из-за наличия своеобразия некоторых культурных аспектов народа, язык которого изучается, существует возможность глубокого недопонимания тех или иных фактов так же, как их бы понял непосредственно носитель языка. Будучи носителем своей автохтонной культуры, студент все более и более интегрируется в среду культуры изучаемого им языке, обогащая при этом собственные коммуникативные навыки в дискурсе межкультурного общения. (Кан: 2013)

Главной целью учебных занятий является формирование коммуникативной и социокультурной компетенций, необходимых для успешной речевой деятельности. Материалы лингвострановедческого характера не только знакомят украинских студентов с новой для них действительностью, но и обеспечивают решение практических, развивающих, воспитательных задач, а также повышают мотивацию иностранцев в Украине к изучению корейского языка. Так, для формирования страноведческой и лингвострановедческие компетенции преподавателю необходимо разработать собственную программу преподавания речевого этикета, поскольку он имеет свои национальные особенности и обладает рядом универсальных черт, общих для разных народов.

Тексты для чтения и дальнейшей их обработки должны подбираться таким образом, чтобы по своему содержанию они воспроизводили реальные социальные отношения, содержали уместные правила вежливости и поведения, включали основные сведения о культуре корейцев, об их повседневной жизни, межличностных отношениях, национальной самобытности, истории и искусстве (Vocanegra-Valle, 2015: 210). Таким образом, планируя занятие, преподаватель должен обеспечить его информативность, аутентичность текстов в виде статей, современность прозы и стихов, аудиотекстов, фотоматериалов и видеofilmов.

Выводы. Интерес студентов к изучению лингвострановедческих аспектов языка помогает полностью погрузиться в процессе обучения в языковую среду. Такой подход позволяет увеличить качество приобретаемых языковых компетенций в процессе изучения корейского языка. Межкультурный аспект является важным компонентом формирования коммуникативных компетенций, и, следовательно, ему должно быть уделено достаточное внимание при подготовке программ, учебно-методических, учебных материалов по корейскому языку.

Итак, можно сделать вывод, что формированию страноведческой и лингвострановедческие компетенции посвящено множество работ ученых-методистов, некоторые из них раскрывают также проблему формирования вербальной коммуникативного поведения, тогда как проблема формирования у учащихся начальных классов невербальной коммуникативного поведения остается нерешенной. Таким образом, перед педагогами-новаторами, методистами и учеными стоит задача разработки методики формирования у студентов страноведческой и лингвострановедческой компетенции путем обучения их стандартов вербального и невербального коммуникативного поведения.

Литература

Vocanegra-Valle, A. (2015). Peer reviewers' recommendations for language improvement in research writing. In R. P. Alastrue & C. Perez-Llantade (Eds.). *English as a scientific and research language* (pp. 207-230). Berlin & Boston: Walter de Gruyter, Inc. Retrieved from <https://doi.org/10.1515/9781614516378-012> [in English].

Deveci, T. (2019). Sentence openers in academic writing: A comparison between seminar texts and students' reflective writing papers. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(1), 247-261 [in English].

Heritage, J. (2012). Epistemics in action: Action formation and territories of knowledge. *Research on Language and Social Interaction*, 45, 1-29 [in English].

Lakoff, G. (2016). Language and emotion. *Emotion Review*, 3, 269-273 [in English].

Raymond, C.W. (2016). Linguistic reference in the negotiation of identity and action: Revisiting the T/V distinction. *Language*, 92(3), 636-670 [in English].

Кан И. Л. Обучение лингвострановедческому чтению текстов на материале СМИ: актуальность и специфика (на примере корейского языка). *Иностранные языки и языкознание*. 2013. Вып. 2 С. 145-156.

Лихачев Д. С. Письма о добром и прекрасном. М.: Наука, 1989. 231 с.

Нефедова М. А. Отбор материалов лингвострановедческого содержания для чтения. *Иностранные языки в школе*. 1994. № 4. С. 38-41.

Ощепкова В. В. Культурологические, этнографические и типологические аспекты лингвострановедения. М., 1995. С. 96.

Фельдштейн Д. И. Особенности стадии развития личности. *Психология развития личности в антогенезе*. М.: Педагогика, 1989. 145 с.

Використання лінгвокраєзнавчого матеріалу в процесі навчання корейської мови українських студентів

Пак Антоніна²

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, Україна

У статті розглянуто основні аспекти використання лінгвокраєзнавчого матеріалу в процесі навчання корейської мови українських студентів. Особливу роль у статті приділено проблемі формування у студентів високого рівня комунікативної компетенції в процесі вивчення лінгвокраєзнавчого матеріалу на заняттях з корейської мови. У статті визначено провідну роль лінгвокраєзнавчих матеріалів у формуванні компетенцій міжкультурного діалогу, висвітлено основні проблеми розвитку таких компетенцій й подано конкретні рекомендації щодо їхнього вирішення. Автором статті проведено аналіз сучасних досліджень в області вивчення впровадження в процес навчання іноземної мови лінгвокраєзнавчого компонента. Детально аналізується проблематика питання, позиціоновано, як вирішені сторони проблеми, так і ті, яким слід приділити додаткову увагу в подальших дослідженнях.

Автором статті проаналізовано основні елементи системи навчання іноземної мови в Україні. Подано характеристику найбільш вагомим принципів. Розглянуто проблему підвищення ефективності викладання іноземних мов в контексті використання лінгвокраєзнавчих матеріалів. У статті розглянуто питання, які пов'язані з розвитком процесів глобалізації, що призводить до необхідності підвищення комунікативних міжкультурних компетенцій студентів сучасних ЗВО. У статті автором запропоновано власне бачення вирішення питання впровадження лінгвокраєзнавчого матеріалу в процес навчання студентів корейської мови. Також, автор звертає увагу на розвиток цієї проблеми і окреслює перспективи подальшого дослідження.

Ключові слова: корейська мова, методи викладання, іноземна мова, лінгвокраїнознавство, міжкультурне спілкування, процес навчання.

The use of linguistic and regional material in the process of teaching Korean to Ukrainian students

Pak Antonina³

State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky", Odesa, Ukraine

The article discusses the main aspects of the use of linguistic and regional material in the process of teaching the Korean language to Ukrainian students. A special role is given to the problem regarding the formation of students' high level communicative competence in the process of studying linguistic and regional material during Korean classes. The article defines the leading role of linguistic and regional materials in the process enabling the formation of competences in intercultural dialogue; it highlights the

²доктор філософії, старший викладач кафедри західних і східних мов та методики їх навчання Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

³Ph. D. in Korean Language Education, Senior Lecturer of the Department of Western and Oriental Languages and Methods of their Teaching at the State Institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky»

main problems dealing with the development of the afore mentioned competences and gives specific recommendations to their solution. The author analyses modern research in the field of studying the introduction of a linguistic and regional components into the process of teaching a foreign language. The problematic issue is analysed in detail; both the resolved sides of the problem and those to which additional attention should be paid in further studies are positioned.

The author of the article analyses the main elements of the system of teaching a foreign language in Ukraine. The characteristic of the most significant principles has been given. The problem of increasing the effectiveness of foreign language teaching methods in the context of the use of linguistic and regional materials has been considered. The article discusses issues that are associated with the development of globalization processes, which leads to the need to increase modern university students' communicative intercultural competences. In the article, the author offers her vision regarding the solution of the problem related to the introduction of the linguistic and regional material into the process of teaching the Korean language to the students. Furthermore, the author draws attention to the development of this problem and outlines the prospects for further research.

Keywords: the Korean language, teaching methods, a foreign language, linguistic and regional studies, intercultural communication, the learning process.

References

Bocanegra-Valle, A. (2015). Peer reviewers' recommendations for language improvement in research writing. In R. P. Alastrue & C. Perez-Llantade (Eds.). *English as a scientific and research language* (pp. 207-230). Berlin & Boston: Walter de Gruyter, Inc. Retrieved from <https://doi.org/10.1515/9781614516378-012> [in English].

Deveci, T. (2019). Sentence openers in academic writing: A comparison between seminar texts and students' reflective writing papers. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(1), 247-261 [in English].

Feldshtejn, D.I. (1989). Osobennosti stadii razvitiya lichnosti. [Features of the identity development stage]. *Psihologiya razvitiya lichnosti v antogeneze [Psychology of Personality Development in Anthogenesis]*, Moscow: Pedagogika, [in Russian].

Heritage, J. (2012). Epistemics in action: Action formation and territories of knowledge. *Research on Language and Social Interaction*, 45, 1-29 [in English].

Kan, I. L. (2013). Obuchenie lingvostranovedcheskomu chteniyu tekstov na materiale SMI: aktualnost i specifika (na primere korejskogo yazyka) [Learning Linguistic Reading Texts on Media Material: Relevance and Specific (on the Case of Korean)]. *Inostrannye yazyki i yazykoznanie – Foreign languages and Language Studies*, 2, 145-156. [in Russian].

Lakoff, G. (2016). Language and emotion. *Emotion Review*, 3, 269-273 [in English].

Lihachev, D.S. (1989), *Pisma o dobrom i prekrasnom [Letters of good and beautiful]*. Moscow: Nauka, 121. [in Russian].

Nefedova, M.A. (1994), Otbor materialov lingvostranovedcheskogo sodержaniya dlya chteniya. [Selection of Linguistic and cultural studies content materials for reading], *Inostrannye yazyki v shkole – Foreign Languages in School*, 4, 38-41 [in Russian].

Oshchepkova, V.V. (1995), *Kulturologicheskie, etnograficheskie i tipologicheskie aspekty lingvostranovedeniya [Culturological, ethnography and typological studies aspects of Linguistic and cultural studies]*. Moscow [in Russian].

Raymond, C.W. (2016). Linguistic reference in the negotiation of identity and action: Revisiting the T/V distinction. *Language*, 92(3), 636-670 [in English].

Accepted: December 09, 2019



Інституційний вектор інтернаціоналізації національної системи вищої освіти Словацької Республіки: національні університети Словаччини та програми міжнародного співробітництва Європейського Союзу

Мигович Ірина Вікторівна¹

Державний заклад «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка», Старобельськ, Україна
E-mail: irina.migovich@gmail.com
ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-0060-5387>

Серед пріоритетних завдань національної освітньої політики України XXI століття вже традиційно називають інтеграцію національної системи вищої освіти до Європейського простору вищої освіти (ЄПВО – European Higher Education Area). Пріоритетність і актуальність завдання залишає невирішеним суперечність між суспільною потребою входження українських закладів вищої освіти до ЄПВО та недостатньою науковою обґрунтованістю шляхів вирішення цього завдання; спостерігаються і певні розбіжності між уявленнями українських управлінців у системі вищої освіти щодо напрямів та обсягу реформувань у цьому напрямку, оскільки жорстка конкуренція на міжнародному освітньому ринку та процес інтернаціоналізації національної системи вищої освіти призводять до того, що окремі її аспекти подекуди суперечать вимогам сучасного соціально-економічного середовища, в якому функціонують українські університети. Поточна державна стратегія, підвищена увага засобів масової інформації та публічні Q&A-сесії щодо окремих питань у контексті названої проблематики, вказують на те, що українська система вищої освіти поволі адаптується до сучасних глобалізованих умов функціонування, диверсифікує механізми управління за рахунок аспектного впровадження процесу інтернаціоналізації тощо. Український контекст інтернаціоналізації вищої освіти в дослідженні окреслено крізь призму східноєвропейського, де кінець XX – початок XXI століття є періодом трансформацій у суспільно-політичному житті країн і часом зближення національних систем вищої освіти. Підкреслюємо, що у зв'язку зі створенням ЄПВО в умовах інтеграції європейських освітніх систем одним з 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; зорієнтованості освіти на реалії глобалізованого світу XXI століття з активним розвитком державно-приватного партнерства в освітній галузі тощо. За підсумком аналізу зазначаємо – вивчення східноєвропейського досвіду інтернаціоналізації національних систем вищої освіти з метою подальшої імплементації його елементів в структуру української системи вищої освіти сприятиме розвитку нових ідей та підходів до підготовки фахівців в Україні, що, в свою чергу, створить можливості та механізми для підвищення якості національної вищої освіти. Дослідження дозволяє зробити висновок: приєднання східноєвропейських країн (на прикладі Словацької Республіки) до Європейського Союзу (ЄС) надало їм нові можливості для розвитку національних систем вищої освіти, які передбачають активну участь у міжнародних дослідницьких та освітніх програмах, що фінансуються ЄС, доступ до фондів ЄС для розвитку інфраструктури та поліпшення якості освіти. Як наслідок, національні заклади вищої освіти (ЗВО) країн Східної Європи відчували притік іноземних студентів та продемонстрували збільшення показників вихідної мобільності студентів та персоналу. Така ситуація, у свою чергу, спричинила конкуренцію у сфері міжнародного рекрутингу студентів та залучення зовнішнього фінансування до сфери наукових досліджень та інноваційних розробок. За підсумком дослідження, виокремлюємо такі перспективні рівні реформування системи вищої освіти України: політичний; управлінсько-організаційний; інституційний.

Ключові слова: система вищої освіти, заклад вищої освіти, інтернаціоналізація, інституційний рівень інтернаціоналізації, програми міжнародного співробітництва, Східна Європа, Словаччина, Європейський Союз.

¹ кандидат філологічних наук, доцент Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

Вступ. Національні системи вищої освіти східноєвропейських країн кінця ХХ – початку ХХІ століття опинились у ситуації двошарового впливу різнорівневих процесів – з одного боку, процес глобалізації (євроінтеграції), який охопив суспільства майже всіх без винятку країн у всіх сферах їхнього життя; з іншого – трансформаційні процеси, пов'язані зі зламом тоталітарних режимів на користь демократичних з акцентом на ринкову економіку, що мали місце, починаючи від 1980-х років ХХ століття в країнах Східної Європи. Хоч і різні за своїми масштабами, ці процеси в сукупності своїй призвели до відомих світовій спільноті кардинальних трансформацій у всіх східноєвропейських країнах.

В більш ранніх роботах ми зазначали, що тенденційні зміни суспільного життя тієї чи тієї країни обумовлюють зміни в національній системі (вищої) освіти (Мигович, 2017; 2018). Водночас система вищої освіти є важливим чинником соціально-економічного і культурного розвитку, відіграє вирішальну роль у налагодженні процесів соціального згуртування та економічного зростання суспільства. У глобалізованому світі ХХІ століття аби готувати конкурентоспроможних професіоналів, здатних працювати на світовому ринку праці та адаптуватись до динамічних змін у цьому світі, (вища) освіта теж має стати глобалізованою, що, на нашу думку, стає можливим саме за умови подальшого інтенсивного впровадження процесу інтернаціоналізації.

Загально відомою є теза про те, що інтернаціоналізація національних систем вищої освіти передбачає інтеграцію міжнародного / міжкультурного виміру в освітню, дослідницьку та адміністративну функції національних ЗВО (Knight, 2008: 6 – 7). Широкого розповсюдження набуло також визначення інтернаціоналізації, що його представила фінська дослідниця *Мінна Содерквіст (Minna Söderqvist): Інтернаціоналізація національних систем вищої освіти є процесом переходу закладу вищої освіти від національного до міжнародного виміру, спрямованим на включення останнього в усі аспекти управління з метою підвищення якості викладання й навчання та досягнення бажаного рівня компетентності випускників* (Flaud, 2007). Український «Національний освітній глосарій: вища освіта» дає таке визначення поняття: «Інтернаціоналізація (Internationalisation): у вищій освіті це процес інтеграції освітньої, дослідницької та адміністративної діяльності вищого навчального закладу / закладу вищої освіти чи наукової установи з міжнародною складовою: індивідуальна мобільність (студентів, науковців, викладачів, адміністративного персоналу); створення спільних міжнародних освітніх і дослідницьких програм; формування міжнародних освітніх стандартів з метою забезпечення якості; інституційне партнерство, створення освітніх і дослідницьких консорціумів, об'єднань» (Національний освітній глосарій, 2014: 25). Ґрунтовний аналіз історії розвитку інтернаціоналізації вищої освіти проведено відділом інтернаціоналізації вищої освіти Інституту вищої освіти Національної академії педагогічних наук України та особисто Марією Дебич, яка в монографії «Інтернаціоналізація вищої освіти: світовий досвід» зазначає, «термін інтернаціоналізація застосовується у світовій теорії і практиці для охоплення найрізноманітніших змін та інновацій в освітніх системах усіх країн, причиною яких виступає взаємодія та співпраця освітян, науковців та керівних органів у сфері вищої освіти та професійної підготовки» (Дебич, 2017: 8).

Попередні розвідки автора засвідчують, що процес інтернаціоналізації національних систем вищої освіти сприяє розширенню доступу до неї представникам різних країн; універсалізації різногалузевих знань; появі міжнародних стандартів якості вищої освіти; посиленню інноваційного характеру вищої освіти; розширенню і зміцненню міжнародного співробітництва на національному та інституційному рівнях; активізації академічної мобільності; орієнтованості освіти на реалії глобалізованого світу ХХІ століття з активним розвитком приватно-публічних партнерств в освітній сфері тощо (Мигович, 2017; 2018).

Сутнісні характеристики процесу інтернаціоналізації окреслюємо через концепцію рівнів інтернаціоналізації, відповідно до якої слідом за іншими дослідниками, виділяємо *транснаціональний, національний та інституційний рівні*. Для нашого дослідження актуальним є аналіз саме інституційного рівня, на якому головним об'єктом дослідження стає національний ЗВО (університет), який відповідно до транснаціональних та національних тенденцій розробляє інституційну (внутрішню) стратегію інтернаціоналізації з акцентуалізацією міжнародної компоненти в освітній, науковій, адміністративній, позанавчальній тощо діяльності.

Зважаючи на «міжнародну» природу терміна *інтернаціоналізація* (лат. inter – «між», nationalis – «народ»), особливої актуальності набувають компаративні розвідки аспектною реалізації поняття, в яких об'єктами дослідження стають різні одиниці порівняльного аналізу – чи то

територіальні об'єкти (до прикладу, національні університети), чи освітні системи, чи і те, й інше з урахуванням часового проміжку провадження освітньої діяльності тощо.

Мета та завдання дослідження. Мета роботи проаналізувати інституційний вектор інтернаціоналізації національної системи вищої освіти Словацької Республіки шляхом дослідження діяльності національних університетів Словаччини щодо програм міжнародного співробітництва Європейського Союзу (далі – ЄС). Часові рамки дослідження обмежено періодом із 2013 по 2017 роки (з відповідною статистичною інформацією щодо показників участі студентів та викладачів університетів у програмах мобільності ЄС).

Логіко-структурна матриця дослідження сформована такими основними завданнями: 1) з'ясувати ступінь наукової розробленості досліджуваної проблематики, а саме процесу інтернаціоналізації національних систем вищої освіти; 2) здійснити кейсові дослідження ЗВО Словацької Республіки з урахуванням територіальної ознаки: центральний ЗВО та інші відповідно до територіальної географії – центр, крайня північна / південна / західна та східна точки країни. Спільною ознакою всіх освітніх установ є тип – класичний ЗВО; ознакою, яку ми розглядаємо як перспективну щодо пошуку відмінностей та обґрунтування на її основі більшої чи меншої міри розвитку інституційної політики інтернаціоналізації, є територіальна та часова (період функціонування установи, починаючи від дати заснування). В якості робочої гіпотези окреслюємо тезу про те, що міра розвитку інституційних політик інтернаціоналізації ЗВО залежить від інституційної культури установи, яка, у свою чергу, частково формується під впливом географічних особливостей розташування – територіального межування із сусідніми країнами, а також від економічного потенціалу регіону дислокації. 3) Представити статистичні показники процесу імплементації інституційної політики інтернаціоналізації обраних для дослідження університетів у контексті програм міжнародного співробітництва Європейського Союзу. 4) Окреслити перспективи імплементації східноєвропейського досвіду інтернаціоналізації до системи вищої освіти України.

Матеріали та методи дослідження. Дослідження почасти базоване на аналізі статей, монографій, дисертацій відповідно до проблематики роботи; аналізі європейського та українського законодавства у сфері вищої освіти; аналізі статистичних показників діяльності словацьких університетів, спостереженні за окремими аспектами такими, як: кількість наявних партнерських угод; кількість студентів / співробітників, які виїжджали / в'їжджали відповідно до білатеральних угод; кількість студентів / співробітників, які виїжджали / в'їжджали для участі у конференціях та симпозиумах; кількість студентів / співробітників, які брали участь у програмах професійного розвитку, кількість студентів / співробітників, які брали участь у програмі *Erasmus / Erasmus+ (inbound / outbound)*. Відповідно в процесі роботи було використано такі методи: загальнонаукові – аналіз та систематизація науково-педагогічних джерел; історичні – історико-порівняльний, хронологічний, історико-генезисний, що дали можливість з'ясувати періоди становлення й розвитку досліджуваної проблематики; порівняльно-зіставний – із метою вивчення і зіставлення теорії та практики формування інституційної політики інтернаціоналізації у ЗВО Словацької Республіки, порівняння різних подій, явищ, фактів щодо інституційного вектору процесу інтернаціоналізації у ЗВО Словацької Республіки; прогностичний – для визначення перспективних напрямів творчого використання педагогічно вагомих теоретичних та практичних напрацювань щодо становлення та розвитку інституційної політики інтернаціоналізації університетів Словацької Республіки у вищій школі України.

Результати дослідження. Система вищої освіти Словацької Республіки (до 1992 року – частина Чехословаччини) історично була тісно пов'язана з традицією *Гумбольдтівської моделі класичного університету*. На відміну від, до прикладу, польської системи вищої освіти національна система вищої освіти Чехословаччини – і відповідно Словацької Республіки – істотно відрізнялася мірою інституційного взаємозв'язку із закордонними університетами періоду 1950 – 1989 років. Словацька система пережила не тільки обмеження контактів із західними вченими, а й більш жорсткий і формальний контроль внаслідок зміни вектору розвитку системи вищої освіти у напряму радянської моделі. У 1948 році чехословацькі університети штучно опинилися під державним контролем і почали функціонувати відповідно до централізованого планування. Слідом за більшістю дослідників твердимо, що чехословацькі на той час університети в більшій мірі, ніж угорські чи польські, були «зачиненими» для зовнішнього світу (Hendrichová, 1998: 76). Закордонні публікації та академічні контакти з колегами за кордоном були заборонені. У Чехословаччині функціонувало 23 ЗВО, і всі вони працювали за єдиним принципом щодо організації освітнього процесу, навчальних планів і власне інституційної структури менеджменту. Проте незважаючи на ідеологічний тиск і екстраполяцію радянської моделі вищої освіти, чехословацькі інституції вважалися за одні з найуспішніших і найпродуктивніших у Східній Європі, не в останню чергу за рахунок нарощування

дослідницького потенціалу (Hendrichová, 1998). Спробуємо підтвердити останню тезу шляхом аналізу діяльності класичних університетів Словачької Республіки, відібраних відповідно до територіальної ознаки. Логіка відбору освітніх інституцій в якості об'єктів аналізу полягає в дослідженні роботи саме тих закладів, що є територіально прикордонними на додачу до столичного університету. У Словачькій Республіці в центрі розташовано *Університет імені Матея Бела в Банській Бистриці (Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici)*, що не є столичним, а ні територіально прикордонним. Вважаємо цю установу опосередковано релевантною нашому дослідженню, й інформацію про неї не наводимо.

Університет імені Коменського в Братиславі (Univerzita Komenského v Bratislave) є найстарішим і найбільшим університетом Словачької Республіки. Територіальне розташування Братислави на кордоні з Австрією, а також той факт, що Братислава разом з містом Кошице протягом тривалого часу є головним центром промисловості країни, наклали відбиток на обсяги та структуру освітньої пропозиції закладу. Факти з новітньої історії установи свідчать, що офіційною датою заснування закладу є 1919 рік, проте архіви університету свідчать про те, що свій початок заклад бере з 1465 року – року заснування в Братиславі так званої *Academia Istropolitana* Матеєм Корвіном (*Matthias Corvinus*), на той час королем Угорщини. Місія університету визначена як «розповсюдження та поглиблення знання» (Univerzita Komenského v Bratislave Internet portal, 2019). Поняття «знання» трактуємо, відштовхуючись від *гумбольдтівської позиції праксису у вищій освіті* – процес надання освітніх послуг в університеті ґрунтується на персональних наукових дослідженнях, використанні здобутків світової наукової думки та міждисциплінарному підході до вирішення наукових питань. На підтвердження того, що, як і чеські ЗВО, установа функціонує відповідно до моделі *Гумбольдтівського класичного університету*, відзначимо, що одним зі стратегічних положень роботи Університету імені Коменського є те, що заклад визначає свої завдання та пріоритети автономно, а члени його академічної спільноти користуються академічною свободою при виконанні своїх обов'язків. Університет є членом провідних європейських центрів та мереж високоякісних досліджень, прагнучи інтенсифікації міжнародного вектору своєї діяльності. Відповідно основні стратегічні цілі установи в цьому напрямку є такими: підтримка та розвиток іміджу науково-освітнього закладу, що надає послуги найвищої міжнародної якості; забезпечення мультинаціонального освітнього середовища, яке сприяє полікультурному діалогу; підтримка міжнародних досліджень широкого спектру дисциплін (Univerzita Komenského v Bratislave Internet portal, 2019).

Словачькі студенти університету, які бажають скористатися програмами мобільності за кордоном, мають можливість обирати із 340 європейських університетів у 30 країнах, кожен з яких уклав партнерську угоду з Університетом імені Коменського в рамках програми *Erasmus+*. За останні 18 років сукупна кількість студентів та викладачів вхідної та вихідної схем мобільності програми *Erasmus+* становила близько 11500 осіб, що робить заклад лідером серед словацьких університетів у цьому аспекті. Мобільності *Erasmus+* доповнюються програмами, специфічними для Центральної та Східної Європи (*CEEPUS, Aktion Österreich – Slowakei / Akcia Rakúsko-Slovensko*), а також мобільностями, що здійснюються на основі білатеральних угод про співробітництво з університетами за кордоном – загалом 48 освітніх установ з 22 країн світу. Подібно до Ягеллонського університету в Кракові в Університеті імені Коменського діє Фонд стипендій молодих лідерів Рьоїчі Сасакава (*The Ryoichi Sasakawa Young Leaders Fellowship – SYLFF*), який надає докторські стипендії для проведення досліджень за кордоном та стипендії для навчання в магістратурі. У 2016 – 2017 роках за підтримки Фонду було надано 6 стипендій на суму понад 40000 доларів США (Univerzita Komenského v Bratislave Internet portal, 2019).

Маючи понад 2500 студентів освітнього ступеня «доктор філософії», університет є доволі впливовою за мірками Словачької Республіки дослідницькою установою. У 2016 – 2017 роках в університеті було розроблено 735 наукових проектів у різних галузях досліджень на загальну суму 9,9 млн. євро, з яких 7,8 млн. було отримано від національних грантових схем. Згадуючи про програму *Horizon 2020*, яка є найбільшою програмою підтримки досліджень та інновацій у ЄС (загальний рівень успішності тих, хто подає грантову заявку на фінансування до *Horizon 2020*, є відносно низьким і становить близько 12 відсотків), зазначимо, що у 2016 – 2017 роках шість проектів дослідницьких груп університету було профінансовано із фондів цієї програми.

Аналізуючи роботу чеських ЗВО, звернули увагу на ті істотні зміни, які приніс університетам на той ще час Чехословаччини 1989 рік. Найголовніші з них – це введення демократичних моделей університетського менеджменту, інтелектуальна незалежність та спроможність до самоврядування, що власне означало відновлення вже згадуваної моделі *Гумбольдтівського класичного університету*. Де факто ці процеси мали в якості першопричини прагнення до відновлення університетських традицій, що передували тоталітарному періоду, проте де юре надали виключне

право автономії факультетам щодо прийняття внутрішніх структурних та стратегічних рішень. У випадку Університету імені Коменського це стосується і інституційної політики інтернаціоналізації, яка хоч і має загально університетський вектор, визначений основними нормативними документами установи, реалізується окремими факультетами по-різному.

Так, *факультет медицини* в цьому напрямку на додачу до програм мобільності пропонує дві освітні програми англійською мовою – «Загальна медична справа» та «Стоматологія»; розроблена за участі закордонних дослідників програма *Virtual Medicine*, що функціонує на основі принципів віртуальної реальності, дозволяє студентам відчути себе в віртуальній кімнаті для розтину – вони можуть краще уявити розмір або структуру органу завдяки технології *Leap Motion*, можуть обертати, відокремлювати або збільшувати орган організму так, ніби тримають у руках справжню частину тіла. Водночас на *факультеті юриспруденції* освітня пропозиція включає більше 40 курсів іноземними мовами (переважно англійською); факультет пройшов акредитацію *ESOL* в Університеті Кембриджу і має право функціонувати як екзаменаційний центр, що пропонує міжнародно визнані іспити: сертифікат міжнародної юридичної англійської мови (*ILEC I., II.*); розвиває міжнародне співробітництво в рамках програми *Erasmus+*; реалізовує низку проектів, таких як дворічний курс *Вступ до британського та європейського права* (у співпраці з Британським правовим центром); організовує міжнародні академічні конференції з учасниками із-за кордону (наприклад, *Братиславський юридичний форум*); розвиває *Дипломатичну академію*, що є складником факультету – *Інститут міжнародних відносин імені Кароля Рибарика*, яка в рамках програми безперервного навчання (*Life-Long Learning*), пропонує дворічну програму післядипломної освіти для бажаючих продовжити кар'єру в дипломатичній та консульській службах, державній адміністрації, або у сфері законодавства ЄС. *Факультет мистецтв* на додачу до традиційних уже схем мобільності в рамках програми *Erasmus+* має у своєму складі унікальну спеціалізовану кафедру *Studia Academica Slovaca*, яка діє як центр словацької мови як іноземної, щорічно організовує Літню школу словацької мови та культури для іноземних учасників. *Факультет природничих наук* є першим факультетом такого типу в Словацькій Республіці, чия освітня програма «Хімія» (освітній ступінь бакалавра) отримала відзнаку якості *EUROBACHELOR®*, а результати дослідницьких програм та проектів визнані в загальноєвропейському контексті (це найуспішніший факультет на теренах Словацької Республіки з точки зору співфінансування проектів із фондів ЄС). *Фармацевтичний факультет* університету є єдиним факультетом такого напрямку в Словацькій Республіці, який входить до складу *Європейської асоціації факультетів фармації*. *Факультет математики, фізики та інформатики* пропонує інноваційні міждисциплінарні програми, включаючи біомедичну фізику, економічну та фінансову математику, управлінську математику, когнітивну науку та біоінформатику англійською мовою. На *факультеті менеджменту* освітні послуги пропонуються англійською, німецькою та французькою мовами; 80 відсотків студентів денної форми навчання проводять принаймні один семестр у зарубіжному університеті відповідно до програми *Erasmus+*; факультет щорічно приймає близько 200 студентів із зарубіжних університетів-партнерів; із 2009 року він був єдиним словацьким структурним підрозділом ЗВО серед управлінських та економічних факультетів, який пройшов оцінювання незалежним рейтинговим агентством *Eduniversal* і отримав визнання у світі відзнаку *Excellent Business School*. Особливо виділяємо структурний підрозділ університету – *Факультет соціальних та економічних наук Європейського Союзу*, який було створено у 2002 році як відповідь на соціально-економічні потреби Словацької Республіки на шляху до реінтеграції з рештою країн ЄС. Освітні програми факультету акцентують на тісному зв'язку теорії та практики, а дисципліни (*державна політика та економіка, прикладна психологія, соціальна антропологія* тощо) викладають англійською мовою (Univerzita Komenského v Bratislave Internet portal, 2019).

Освітня пропозиція університету включає також програми спільних та подвійних дипломів. Доречним є нагадати, що університет є членом Європейського міжвишівського центру з прав людини та демократизації (*European Inter-University Centre for Human Rights and Democratisation – EIUC*), створеного задля та завдяки співпраці університетів держав-членів ЄС. *Центр освіти протягом усього життя* університету взяв участь у міжнародному проекті *Jasne – Alles klar*, до якого також долучилися п'ять країн – Німеччина, Чеська Республіка, Австрія, Польська та Словацька Республіки. Проект було нагороджено сертифікатом *European Language Label* у 2016 році та відзначено Європейською Комісією з інноваційних мовних проектів (Univerzita Komenského v Bratislave Internet portal, 2019).

Автономію факультетів щодо реалізації ними інституційної політики інтернаціоналізації вважаємо за істотну перевагу закладу, адже вона сприяє великій кількості різнопланових активностей міжнародного типу, конкурентоспроможності і університету загалом, і окремих факультетів, зокрема.

Територіальне розташування університету та значний досвід міжнародної діяльності ще за часів відсутності власне терміна *інтернаціоналізація* закономірно, як і у випадку з названими вище установами Чеської та Польської Республік, результують у лідируючу позицію університету в міжнародних рейтингах. Трансформації, які мали місце, починаючи від 1989 року, вплинули на діяльність установи, інтенсифікувавши політику інтернаціоналізації закладу відповідно до вимог Болонського процесу. Ця теза знаходить підтвердження за рахунок збільшення кількості викладачів та студентів, які щорічно беруть участь у програмах мобільності, а також зростання показників участі установи у міжнародних грантових проєктах.

Наступний кейс представляє крайню східну точку країни – **Університет Павла Йозефа Шафарика в Кошице (*Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach*)**, розташований на кордоні з Угорщиною та Україною, який, якщо дивитися поверхнево, бере свій початок відповідно до Статуту установи від 1959 року в якості другого класичного університету на той же час Чехословаччини (*Government Decree No. 58/1959 Book of Statutes on the Changes in the Organisation of Higher Education Institutions*). Проте робота з архівами університету дозволяє говорити про більш тривалу історію існування закладу – власне це є другий найстаріший університет Словачької Республіки. Традиція вищої освіти в Кошице бере свій початок від 1657 року, коли єпископ Бенедикт Кішді (*Benedict Kishdy*) заснував там Академію *Universitas Cassoviensis*. У 1660 році Університет у Кошице указом Римського імператора Леопольда I отримав ті самі права та привілеї, що й всі інші університети Габсбурзької монархії у Відні, Празі, Кельні, Граці, Трнаві, Оломоуці тощо. Протягом XVII – XVIII століть, перебуваючи під юрисдикцією єзуїтського ордену, заклад мав істотний вплив на розвиток інтелектуальної думки регіону – лекції читали латиную; університет мав власну бібліотеку, церкву, друкарню, середню школу, семінарію, декілька васальських сіл. Вийшовши з-під влади церкви у 1773 році, університет став державною установою – *Academia Regia* – втратив свій суверенітет і став філіалом єдиного на той час угорського університету в Буді. У 1850 році *Academia Regia* набула статусу юридичної академії, яка проіснувала до 1921 року. Заснування Технічного університету Мілана Штефаніка в Кошице знову перетворило Кошице на університетське містечко, хоча це тривало не довго, адже університет було закрито у 1939 році до 1959 року включно. Радянський період в історії Чехословаччини наклав відбиток на роботу установи, нівелювавши, як і у випадку з чеськими університетами, можливості підтримки закордонних зв'язків закладом. Відновлення роботи університету як міжнародної інституції почалося з 1989 року шляхом поступового налагодження партнерських контактів із закордонними установами. В 1997 році Університет Павла Йозефа Шафарика було розділено на два незалежні ЗВО – власне Університет Шафарика в Кошице та Прешовський університет у Прешові. Після розподілу університет мав три факультети – медичний, природничий та юридичний, до яких у 1998 році було додано факультет державного управління, а у 2007 році – факультет мистецтв, які станом на 2017 рік надають освітні послуги відповідно до доволі широкого спектру галузей та спеціалізацій – медицина, стоматологія, природничі науки, математика, інформатика, освіта, юриспруденція, державне управління, психологія, філософія, теорія комунікації, філологія тощо (*Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach Internet portal, 2019*).

У напрямку дослідницької діяльності, фінансованої міжнародними грантовими інституціями, установа займає доволі активну позицію. Не маючи змоги навести статистичні дані за всі роки існування університету, обмежимося окремими цифрами. Так, у 2013 році інституція активізувала діяльність у рамках *VII Рамкової програми ЄС* і отримала фінансову підтримку восьми міжнародних проєктів на додачу до проєктів *Міжнародного Вишеградського фонду*. Згідно інформації, наданої керівництвом університету, середній обсяг коштів, отриманих від міжнародних грантів на одного співробітника установи у 2013 році, становив понад 1110,00 євро (із відповідною динамікою у 350 – 500 євро кожного наступного року). У тому самому таки році заклад інтенсифікував співробітництво з Європейською асоціацією університетів (*EUA*) відповідно до проєкту *Mapping the University Mobility (MAUNIMO)* в якості єдиного словацького університету, що співпрацював з Радою оцінювання *EUA*. Університет бере участь у діяльності обсерваторії *Magna Charta*, в розробці *Стратегії Європейського Союзу для Дунайського регіону (European Union Strategy for the Danube Region)*, відновив членство в *Словацькій Академічній Асоціації Міжнародного Співробітництва (Slovak Academic Association for International Cooperation, SAAIC)*, де мав представництво в Раді директорів. У 2004 році була запроваджена так звана *Внутрішня наукова грантова система (Internal Scientific Grant System – VVGS)* для молодих викладачів і дослідників, яка надає підтримку міждисциплінарним проєктам, що передбачають наявність великих міжнародних команд та стратегічних партнерств. Називаємо цю систему *Резервним фондом ректора*, або *Фондом стратегічного розвитку установи*, що діє як інструмент просування стратегічних інвестиційних проєктів у сфері людських ресурсів, досліджень та освіти (*Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach Internet portal, 2019*).

Наступним пріоритетом закладу, що формує дослідницький компонент діяльності, є заохочення когнітивної, творчої та організаційної активності студентів як основи досліджень, інновацій та творчої роботи на основі інтенсивного міжнародного співробітництва; інтернаціоналізація досліджень шляхом заохочення молодих співробітників до участі в програмах мобільності та стажування за кордоном у провідних університетах та наукових установах, використання потенціалу наукових парків університету (*Medipark, Technicom, Promatech*) для отримання фінансової підтримки від національних і міжнародних грантових агентств, особливо відповідно до програми *Horizon 2020*; відкриття університету для працевлаштування експертів із-за кордону тощо (Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach Internet portal, 2019).

Політика інтернаціоналізації закладу реалізується шляхом міжуніверситетської співпраці з метою підвищення якості освітніх послуг та наукових досліджень, підвищення показників мобільності студентів, викладачів та персоналу університету.

Серед стратегічних завдань політики інтернаціоналізації університету назвемо, можливо і з певною часткою повторення, такі:

- 1) сприяння мобільності персоналу;
- 2) сприяння визнанню отриманих кредитів за підсумками участі у схемах мобільності (навчання та стажування) на інституційному рівні;
- 3) підтримка діяльності студентів у мережі *Erasmus Student Network (ESN)* та створення умов для підвищення якості їхньої роботи;
- 4) вдосконалення адміністрування мобільності студентів та персоналу;
- 5) заохочення до участі в програмах мобільності студентів освітнього ступеня «доктор філософії»;
- 6) удосконалення інформаційних та промоційних матеріалів для іноземних студентів;
- 7) представлення інформації про можливості навчання англійською мовою на сайті університету;
- 8) розширення освітньої пропозиції англійською мовою;
- 9) підвищення якості освітніх та адміністративних послуг іноземним студентам;
- 10) розвиток інших програм мобільності, крім *Erasmus+* (*Freemovers, CEEPUS, EEA Scholarship Programme Slovakia*) (Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach Internet portal, 2019).

Отже, стратегічний менеджмент університету в напрямку інтернаціоналізації діяльності передбачає, передусім, розвиток усіх типів програм мобільності, наявних для ЗВО Словацької Республіки; розвиток програм спільних досліджень, програм спільних та подвійних дипломів; розвиток промоційно-іміджевої політики університету з метою залучення іноземних студентів, викладачів та дослідників. Означена політика включає роботу з офіційним сайтом установи іноземними мовами, розширення діапазону освітньої пропозиції університету, покращення умов проживання, навчання та роботи іноземних студентів, викладачів, дослідників. Слабкими місцями імплементації такої політики називаємо практичну відсутність установи в міжнародних рейтингах, міжнародних івентах на кшталт закордонних освітніх виставок, форумів тощо. Водночас стверджується, що установа дотримується європейських тенденцій щодо реалізації наукових досліджень та надання освітніх послуг.

Інституційна політика інтернаціоналізації університету реалізується завдяки роботі на базі університету низки міжнародних інституцій – Європейського центру документації (*European Documentation Centre*), Інституту європейського права (*the Institute of European Law*), Австрійської бібліотеки (*the Austrian Library*). За амбітну мету адміністрації університету, що наближує установу до поняття *підприємницький університет (entrepreneurial University)*, вважаємо трансфер результатів досліджень і ноу-хау в практичну діяльність власне установи та підприємницьких структур регіону і країни – так звана комерціалізація наукових досліджень, сприяння співпраці між університетом і підприємницьким кластером, популяризація інноваційних наукових та освітніх стратегій, наукових досліджень (стартапи та спінофи).

Трансформації, які мали місце, починаючи від 1989 року, вплинули на діяльність установи, інтенсифікувавши політику інтернаціоналізації університету відповідно до вимог Болонського процесу. Підтвердження цієї тези знаходимо у щорічному збільшенні показників участі викладачів та студентів закладу у програмах мобільності, а також у щорічному зростанні показників участі установи у міжнародних грантових проектах. В якості перспективи найближчих трьох років керівництво університету називає створення умов для збільшення частки іноземних студентів на всіх факультетах і всіх освітніх рівнях. Досягнення цієї мети передбачає розробку та впровадження стандартизованих варіантів (і для словацьких, і для іноземних студентів) освітніх програм та курсів, інтенсифікацію програм вивчення іноземної мови.

Північ країни, прикордонна Чеській Республіці, представлена в роботі кейсом **Університету в Жиліні (*Žilinská univerzita v Žiline*)**, історія якого офіційно бере свій початок 1 вересня 1953 року від дати заснування *Університету залізничного транспорту*, який було відокремлено від *Чеського технічного університету в Празі (Vládnym nariadením č. 58/1959 Zb. o zmenách v organizácii vysokých škôl sa s účinnosťou 1. septembra 1959 zmenil názov na Vysokú školu dopravnú v Prahe)*. Заклад було переведено до Жиліни (п'яте за величиною місто Словацької Республіки) в 1960 році, де він пережив багато трансформацій і вже значно пізніше, у 1996 році, після розширення освітньої пропозиції та організаційних і адміністративних змін був перейменований в **Університет в Жиліні** і став частиною мережі класичних освітніх установ Словацької Республіки (*Zákonom č. 324/1996 Z. z., ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 172/1990 Zb. o vysokých školách v znení neskorších predpisov, bol s účinnosťou od 20.10.1996 názov Vysoká škola dopravy a spojov v Žiline zmenený na Žilinskú univerzitu v Žiline*). Відзначимо, що, не зважаючи на статус класичного університету, освітній профіль установи виокремлює її серед інших словацьких університетів, оскільки освітня пропозиція включає напрями: транспорт (дорожний, залізничний, водний, повітряний), поштові послуги, дорожне будівництво, електротехніка, телекомунікації, інформатика, інформаційні та комунікаційні технології, менеджмент та маркетинг, машинобудування, матеріали та технології, робототехніка, проектування машин, цивільне будівництво, менеджмент кризових ситуацій та громадська безпека, протипожежна охорона, судова інженерія, прикладна математика, педагогічна підготовка, бібліотечні та інформаційні науки, соціальна педагогіка та високогірна біологія тощо.

Місія університету передбачає :

- 1) продовження роботи над уже існуючими міжнародними освітніми проектами;
- 2) сприяння залученню академічного персоналу до участі в програмі *Erasmus+*;
- 3) підтримка міжнародної мобільності викладачів та співробітників;
- 4) сприяння розробці та акредитації міжнародних спільних освітніх програм та програм подвійного дипломування;
- 5) заохочення закордонних контактів та короткострокових стажувань студентів у співпраці з національними агенціями, *SAAC*, *SAIA* тощо;
- 6) розробка університетських умов прийому іноземних студентів;
- 7) сприяння мобільності студентів та викладачів у контексті спортивних та культурно-мистецьких заходів;
- 8) підтримка заходів, спрямованих на налагодження міжнародних партнерських контактів та укладання двосторонніх угод;
- 9) створення системи підтримки та стимулювання активності співробітників університету у сфері інтернаціоналізації, запрошення міжнародних експертів для читання лекцій та інших видів робіт;
- 10) використання та промоція результатів міжнародних проектів з метою максимізації впливу на окремих осіб та університети в цілому;
- 11) участь у спільних проектах із зарубіжними партнерами, науково-дослідних заходах *ES*, *Horizon 2020*, незалежних двосторонніх проектах співпраці, в міжнародних мережах, платформах та командах;
- 12) сприяння інституційному та індивідуальному членству та участі академічного персоналу в міжнародних наукових дослідженнях та проектах співпраці з провідними міжнародними урядовими та неурядовими організаціями (*Žilinská univerzita v Žiline Internet portal*, 2019).

Університет співпрацює з зарубіжними ЗВО у сфері освіти, досліджень та мистецтва не тільки в Європі, але і в США та Азії (Республіка Корея, Японія, КНР, Тайвань). Співробітництво базується на білатеральних угодах та меморандумах у рамках програми *Erasmus+*, програм *NSP*, *CEEPUS* та грантових схем, що підтримують міжнародну діяльність у сфері вищої освіти, науки та досліджень. Відповідно до програми *Erasmus+* університет має 254 угоди про співробітництво. За всю історію програми в університеті кількість студентів вихідної мобільності становила 2700 осіб, вхідної мобільності – 1700 осіб; кількість викладачів та співробітників вихідної мобільності становила 1200 осіб (*Žilinská univerzita v Žiline Internet portal*, 2019). Загалом заклад належить до найбільш активних освітніх установ Словацької Республіки щодо програми *Erasmus+*. Так, у 2017 році 210 студентів університету взяли участь у схемах вихідної мобільності (навчання та стажування), 130 іноземних студентів було прийнято відповідно до схем вхідної мобільності (переважно з Польської Республіки, Туреччини та Іспанії). Розпочато програми студентської мобільності з освітніми установами Бразилії та Кореї. Проте за підсумками оцінювання *Європейської асоціації університетів (European University Association – EUA)* від 01 грудня 2018 року показники студентської мобільності залишаються доволі низькими (*Žilinská univerzita v Žiline Internet portal*, 2019). Відповідно кількість навчальних курсів

англійською мовою, що їх пропонують окремі факультети, становить більше 300, а кількість освітніх програм англійською та німецькою мовами на освітньому ступені бакалавра / магістра дорівнює 12, освітньому ступені «доктор філософії» – 18 освітнім програмам (Žilinská univerzita v Žiline Internet portal, 2019).

Університет взяв участь у більш ніж 40 закордонних не-дослідницьких проєктах, з яких 36 було профінансовано з міжнародних фондів на загальну суму 1,327,745 євро. Розроблені та успішно апробовані проєкти *Quality Education with the Support of Innovative Forms* та *Quality Research and International Cooperation – a Successful Graduate for the Needs of Practice and Innovation and Internationalisation of Education*, які сприяли підвищенню якості роботи університету в Європейському просторі вищої освіти (Žilinská univerzita v Žiline Internet portal, 2019).

Надамо також коротку інформацію за іншими програмами та проєктами, що є частиною довготривалої політики інтернаціоналізації університету і мають динаміку участі студентів та персоналу. *ERASMUS MUNDUS – IBRASIL* – проєкт, у якому Університет Лілля, Франція, є координатором, утворює консорціум з 11 бразильських та дев'яти європейських університетів, до якого входить і Університет Жиліни. Станом на 2017 рік двоє студентів з Бразилії навчалися в університеті. *TEMPUS*: участь будівельного факультету та факультету менеджменту та інформатики в цій програмі мала своїм результатом розширення співпраці з такими країнами Східної Європи, як Сербія, Чорногорія, Російська Федерація, Білорусь, Україна, Молдова та Литва. Проєкти, що отримали грантову підтримку в рамках програми, орієнтувалися на освіту в галузі екології, природознавства та сучасні підходи до менеджменту різних типів організацій. *CEEPUS*: університет бере участь у Центральній європейській програмі обмінів *CEEPUS* з 1995 року; в рамках проєктів реалізуються програми літніх шкіл та мобільності вчителів та студентів, які відповідають умовам спільних дипломів та односеместрового навчання студентів бакалаврів та магістрів. Факультети відповідно до цієї програми співпрацюють з університетами Албанії, Болгарії, Чорногорії, Чеської та Польської Республік, Хорватії, Угорщини, Австрії, Румунії, Словенії та Сербії. *NATIONAL SCHOLARSHIP PROGRAMME (Програма національних стипендій Словацької Республіки)* сприяє необмеженій мобільності академічного персоналу університету незалежно від існуючих двосторонніх угод про співробітництво і значно збільшує територіальні масштаби співпраці (Австралія, Японія, Ізраїль, США). *KOREA Smiles*: проєкт спрямований на збільшення показників студентської мобільності з акцентом на такі галузі, як механіка та електротехніка; призначений для студентів та персоналу і надає грантову підтримку мобільності студентів для 8-тижневого перебування в Республіці Корея та корейським студентам для 8-тижневого навчання в університетах країн – членів ЄС. Станом на 2017 рік 12 корейських студентів навчалися в Університеті Жиліни і 2 словацьких студента – в Кореї. Консорціум складається із трьох європейських (Великобританія, Фінляндія, Словацька Республіка) та двох корейських установ вищої освіти (Žilinská univerzita v Žiline Internet portal, 2019).

Територіальне розташування університету на кордоні з Чеською Республікою і, як наслідок, значний вплив *Гумбольдтівської моделі класичного університету* на роботу установи та тривалий досвід інтернаціоналізації діяльності результують в одну з лідируючих позицій освітньої установи в міжнародних рейтингах. Це підтверджено збільшенням кількості викладачів та студентів, які щорічно беруть участь у програмах мобільності, конференціях, симпозиумах, програмах професійного розвитку, а також зростанням показників участі закладу в міжнародних грантових проєктах.

Останній кейс представлено **Університетом імені Константина Філософа в Нітрі (Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre)**, розташованим на півдні країни. Заклад було засновано в 1959 році як Педагогічний інститут (№ 57/1959 Coll.). Названим Наказом було скасовано вищі і середні педагогічні школи університетського рівня і створено педагогічні інститути для підготовки вчителів початкової школи. За період свого існування університет пережив багато трансформацій, як і розглянутий вище Університет у Жиліні, доки в 1996 році не отримав офіційного статусу Університету імені Константина Філософа в Нітрі (*Zákon č. 324/1996 Z. z., ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 172/1990 Zb. o vysokých školách v znení zákona č. 41/1994 Z. z. a o zmenách názvov niektorých vysokých škôl, bola Vysoká škola pedagogická premenovaná na Univerzitu Konštantína Filozofa v Nitre*). Зараз це європейський класичний університет, у якому, за словами ректора університету пана Любомира Зеленицького (*Lubomír Zelenický*), домінують наука, якісна освіта, професіоналізм, педагогічне майстерність, відкрита комунікація і з представниками місцевих громад, і з цілим світом (Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre Internet portal, 2019).

Структура університету налічує п'ять факультетів, які пропонують інтернаціоналізовані освітні програми ступеня бакалавра, магістра та доктора філософії, забезпечуючи високу гнучкість освітніх траєкторій, інновації та різноманітність в освітньому процесі та в дослідженнях. Унікальність

установи полягає також у наявності освітніх програм підготовки вчителів угорською мовою, призначених для майбутніх учителів у змішаних етнічних районах Словацької Республіки, та підготовки вчителів, соціальних працівників та експертів з громадської діяльності для ромських меншин.

Станом на 2017 рік університет є шостим найбільшим ЗВО Словацької Республіки, в якому отримують освітні послуги 8307 студентів денної та заочної форм навчання, з яких 212 осіб є іноземними громадянами; 156 студентів виїжджали за кордон у рамках схем мобільності *Erasmus+*, 90 осіб – з метою навчання, 66 осіб – з метою професійного стажування; наявні 72 науково-дослідні проекти, з них 53 проекти *VEGA*, 10 проектів *APVV* та 9 міжнародних наукових проектів, 28 проектів *KEGA*, 15 міжнародних культурно-освітніх проектів, таких як проекти за підтримки програм: *Erasmus+*, *Comenius*, *Leonardo da Vinci*, *Grundtvig*, *Jean Monnet*, *Erasmus Mundus*, *IVF*, *NIL*, *EHP – Slovakia*, *CEEPUS*, *IVF*, *CEI*, *Action Austria – Slovakia*, *DAAD*, *6th & 7th Framework Programmes*, *NATO project*, *UNESCO project*, *projects of Structural Funds*.

Інституційна політика інтернаціоналізації установи підтримана за рахунок членства університету в таких міжнародних організаціях: *EUA*, *CEI*, *Danube Rectors' Conference*, *WelcomEurope*, *Magna Charta Universitatum* тощо. Щодо білатеральних угод про співробітництво, станом на 2017 рік налічувалося 73 угоди, які передбачають короткотермінові візити студентів та викладачів до установ-партнерів. У рамках програми *Erasmus+* станом на 2017 рік наявні 304 угоди, що дозволяють брати участь у схемах мобільності з метою навчання, викладання та професійного розвитку. Схеми мобільності також підтримуються за рахунок таких програм: *Scholarship programmes of the Ministry of Education, Science, Research & Sport of the Slovak Republic SAIA (Slovak Academic Information Agency)*, *International Visegrad Fund*, *DAAD* тощо (Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre Internet portal, 2019).

Вступ Словацької Республіки до ЄС відкрив можливості для освітніх установ країни брати участь у програмах ЄС, що надають можливість фінансової підтримки освітнім та дослідницьким проектам. Представники адміністрації всіх розглянутих нами установ зазначали необхідність участі своїх закладів у таких програмах. Проте лише від ректора Університету імені Костантина Філософа в Нітрі пана Любомира Зеленицького (*Lubomír Zelenický*) ми почули, що моніторинг запрошень до участі в міжнародних проектах, підготовка даних для апікаційних форм та звітних документів у рамках цих проектів, включаючи розробку часткових евалюаційних звітів, перевищують можливості академічного персоналу установи і створюють непропорційне адміністративне навантаження. З цієї причини в університеті була здійснена реструктуризація організаційної системи підготовки, адміністративного забезпечення та остаточної реалізації проектів, і введено в якості структурної одиниці *Проектний офіс*, який відповідає за проекти, що фінансуються ЄС, здебільшого, орієнтовані на підтримку адаптації та модернізації освітніх політик, систем, професійної підготовки, розвиток освітніх установ та зміцнення їхньої співпраці із закладами-партнерами, трансфер ноу-хау, студентські, викладацькі та адміністративні обміни тощо.

Наголосимо на інституційній політиці інтернаціоналізації установи у сфері досліджень. З метою активізації цього напрямку керівництвом університету було представлено низку індикаторів, відповідно до яких вимірюється успішність чи неуспішність політики інтернаціоналізації закладу у сфері досліджень. Це – грантова діяльність за рахунок участі в міжнародних дослідницьких проектах, активне міжнародне співробітництво з метою налагодження стратегічних партнерств, якісні закордонні публікації. З власного досвіду відзначимо, що в університеті створено систему мотиваційної (фінансування) та організаційної підтримки міжнародних досліджень для дослідницьких команд із високими результатами, які вимірюються кількістю отриманих грантів, закордонних публікацій та рецензій на ці публікації. Подальша інтенсифікація названого виду діяльності можлива також за рахунок наявності в університеті комплексу унікальних робочих місць, у яких сконцентровано низку можливостей для проведення наукових досліджень і потенційного досягнення значних результатів не тільки на національному, але й на міжнародному рівнях (*Інститут літературно-мистецької комунікації*, *Інститут дослідження ромів*, *Інститут національних та етнічних культур*, *Інститут дослідження культурної спадщини святих Кирила і Методія*, *Інститут якісної освіти для країн Центральної та Східної Європи*, *кафедра UNESCO IRIE*, *науково-дослідні лабораторії: біотехнології, молекулярної біології та теплофізики* тощо) (Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre Internet portal, 2019).

Динаміка даних, як і у попередніх кейсах, дозволяє говорити про те, що інституційна політика інтернаціоналізації установи сприяє:

1) удосконаленню навчальних, наукових та професійних навичок студентів шляхом участі в програмах мобільності;

2) підвищенню професійної кваліфікації професорсько-викладацького складу завдяки участі у програмах мобільності та програмах професійного розвитку;

3) підвищенню якості освітніх послуг за рахунок програм мобільності. Тож, Університет імені Костантина Філософа в Нітрі є сучасною освітньою, науковою і культурною установою, яка надає освіні послуги та підтримує розвиток науки і технічної сфери регіону, сприяючи таким чином розвитку суспільства знань на локальному рівні.

Основні стратегічні напрями діяльності установи відповідають загальним змінам у сфері вищої освіти Словацької Республіки, про які йшлося вище, а саме:

1) функціонування університету в умовах інтенсивного конкурентного середовища; основними критеріями успіху при цьому є можливість зарахування значної кількості студентів, створення умов для успішного завершення ними навчання з подальшим працевлаштуванням, взаємозв'язок освітньої та дослідницької діяльності, що надає можливість участі в дослідницьких проектах міжнародного рівня;

2) впровадження в університеті системи оцінки якості освітніх послуг як важливого компонента оцінки діяльності установи, що є відправною точкою для процесів акредитації, формує імідж університету і створює передумови для залучення фінансових коштів з міжнародних джерел;

3) створення в університеті належних умов для проведення досліджень – фундаментальних та прикладних, які роблять можливим долучення установи до системи міжнародного партнерства в галузі науки, а також практичний трансфер новітніх технологій;

4) розвиток інституційної політики інтернаціоналізації університету з урахуванням тенденцій європейської та глобальної систем вищої освіти, таких як: відкритість, взаємне визнання результатів навчання, розробка спільних освітніх програм, підтримка студентської та викладацької мобільності, використання всіх активних форм міжнародного співробітництва.

Узагальнюючи опрацьовану інформацію, представимо статистичні показники імплементації інституційної політики інтернаціоналізації ЗВО Словацької Республіки відповідно до двох векторів – мобільність персоналу (викладачі та співробітники) та мобільність студентів (вхідна / *inbound* та вихідна / *outbound*), з урахуванням наявних в університетах білатеральних угод та програм міжнародного співробітництва Європейського Союзу (див. Таблиця 1).

Висновки. Словацька Республіка після 1989 року та подільшого відокремлення від Чеської Республіки станом на 2017 рік налічує 36 національних класичних ЗВО і низку іноземних університетів. Політичні трансформації, що їх пережила країна, сприяли поступовому відновленню аспектів інтернаціоналізації національної системи вищої освіти. Так, приєднання країни до Європейського Союзу 1 травня 2004 року сприяло створенню кращих умов для міжнародного співробітництва освітніх установ, можливості участі в структурних програмах ЄС та відповідно залучення коштів від європейських структурних фондів. Це водночас інтенсифікувало конкурентне середовище для словацьких класичних університетів. Розробка ж та подальше впровадження національних стратегічних документів на основі положень Болонської та Лісабонської декларацій (з істотними змінами процедур надання освітніх послуг, присудження наукових ступенів, процесу акредитації та державної підтримки досліджень тощо) результували у зміни в системах університетського менеджменту та фінансування. Змінені принципи фінансування системи вищої освіти в країні (з пріоритетом на збільшення кількості студентів національних ЗВО) призвели до масовізації та абсолютизації вищої освіти (зокрема, і за рахунок надання освітніх послуг іноземним студентам). Пріоритетність отримали питання якості освітніх послуг, досліджень, інновацій та інформаційних технологій. Здійснений аналіз діяльності класичних університетів Словацької Республіки в контексті імплементації ними інституційних політик інтернаціоналізації дозволяє говорити, що установи підтримують та інтенсифікують означену політику і на двосторонньому, і на багатосторонньому рівнях. Створення та постійна підтримка міжнародного мультикультурного середовища здатного до діалогу є пріоритетом установ. Вважаємо, що це можливим не тільки завдяки всім типам активностей, названих вище, а й завдяки членству університетів в європейських та міжнародних освітніх і дослідницьких організаціях. Незалежні оцінки міжнародних рейтингових агентств, концентрація елітних наукових команд і успіх випускників університетів у знаходженні фінансово привабливих робочих місць є доказом того, що заклади надають освітні послуги високої якості. Пріоритетами розвитку всіх розглянутих нами установ є саме якість освітніх послуг та інтернаціоналізація, що підтверджують представлені статистичні показники за кожним університетом.

Таблиця 1

Статистичні показники участі національних закладів вищої освіти Словачької Республіки в програмах міжнародного співробітництва Європейського Союзу

	Університет імені Коменського в Братиславі				Університет Павла Йозефа Шафарика в Кошице				Університет в Жиліні				Університет імені Константина Філософа в Нітрі							
	2013	2014	2015	2016	2017	2013	2014	2015	2016	2017	2013	2014	2015	2016	2017	2013	2014	2015	2016	2017
Рік	2013	2014	2015	2016	2017	2013	2014	2015	2016	2017	2013	2014	2015	2016	2017	2013	2014	2015	2016	2017
Кількість наявних партнерських угод (всі типи)	331	354	367	375	388	174	189	212	237	249	179	188	212	230	254	251	265	291	334	377
Кількість студентів, що вїжджали відповідно до білатеральних угод	203	235	247	252	289	75	79	101	125	119	114	132	140	141	155	122	129	145	134	139
Кількість студентів, що вїжджали відповідно до білатеральних угод	384	392	405	421	438	165	732	161	187	181	95	84	93	76	97	137	140	145	152	164
Кількість студентів, що вїжджали для участі у конференціях та симпозиумах	154	167	173	177	202	49	58	48	51	57	97	88	69	74	85	-	-	-	-	-
Кількість студентів, що вїжджали для участі у конференціях та симпозиумах	60	64	66	72	78	48	54	59	66	62	131	137	142	145	139	-	-	-	-	-
Кількість студентів, що брали участь у програмах професійного розвитку	158	164	179	185	200	51	55	58	61	75	96	91	102	94	91	25	28	35	37	46
Кількість студентів, що брали участь в програмі Erasmus / Erasmus+ (inbound / outbound)	522	531	543	551	564	126	144	249	247	254	285	279	291	247	296	131	143	150	161	174
Кількість співробітників, що вїжджали відповідно до білатеральних угод	245	267	284	299	284	41	54	58	62	67	33	39	42	44	48	26	29	32	31	42
Кількість співробітників, що вїжджали відповідно до Erasmus / Erasmus+ (inbound / outbound)	186	200	209	213	235	75	81	84	76	82	52	54	61	59	66	36	38	44	43	31
Кількість співробітників, що вїжджали відповідно до Erasmus / Erasmus+ (inbound / outbound)	172	169	175	183	176	55	49	73	176	111	79	84	89	96	102					
Кількість співробітників, що вїжджали відповідно до Erasmus / Erasmus+ (inbound / outbound)	139	147	152	161	169	44	52	81	152	134	85	91	99	108	112	74	80	95	99	105
Кількість співробітників, що вїжджали для участі у конференціях та симпозиумах	421	457	486	438	529	89	111	91	85	100	148	152	155	167	173	-	-	-	-	-
Кількість співробітників, що вїжджали для участі у конференціях та симпозиумах	329	385	357	461	448	67	74	65	50	59	162	176	189	205	212	-	-	-	-	-
Кількість співробітників, що брали участь у програмах професійного розвитку	295	316	364	342	354	34	35	25	39	42	141	166	174	199	186	36	34	41	43	52

Спираючись на виявлені особливості і тенденції реалізації програм міжнародного співробітництва Європейського Союзу національними ЗВО Словацької Республіки та їхню потенційну імплементацію в Україні, доцільними називаємо такі зміни в системі вищої освіти України на відповідних рівнях: 1) *політичному*: розробка Національної стратегії інтернаціоналізації системи вищої освіти; 2) *управлінсько-організаційному*: залучення зацікавлених сторін, зокрема представників малого та середнього бізнесу, місцевих органів державної влади до процесу надання освітніх послуг; систематичне проведення семінарів, тренінгів, воркшопів з Болонського процесу та досвіду реформування національних систем вищої освіти східноєвропейських країн для ЗВО; урахування фахових потреб ринків праці при підготовці фахівців з метою актуалізації тематики та пріоритетів програм міжнародної співпраці; 3) *інституційному*: використання можливості університетської автономії щодо розробки та впровадження адміністративних документів (Положень) про мобільність, міжнародне співробітництво, проектно-грантову діяльність; розбудова потенціалу структурних підрозділів міжнародної роботи; запровадження обов'язкового підвищення кваліфікації для співробітників таких підрозділів через участь у програмах міжнародного співробітництва та заходах з питань розвитку інтернаціоналізації вищої освіти; забезпечити включення спеціальних курсів з розвитку міжнародної компетентності до бакалаврських, магістерських і докторських (PhD) програм для формування здатності до працевлаштування у випускників; просування на міжнародний освітній ринок з метою залучення іноземних студентів спільних освітніх програм, програм подвійних дипломів; активізація модернізації програм підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів відповідно до принципів і положень європейського простору вищої освіти (аспірантські / докторські школи); представлення англійською мовою інформації щодо результатів міжнародних програм співробітництва та міжнародних грантових проектів на офіційних електронних ресурсах закладів тощо. Перспективним вважаємо подальші розвідки щодо окресленої проблематики, які передбачали би аналіз схожих показників по іншим країнам Східної Європи, таким як, наприклад, Польська Республіка, Румунія та Угорщина.

Література

- Дебич М. А. Інтернаціоналізація вищої освіти: світовий досвід. 2017. Суми: Університетська книга. URL: <file:///C:/Users/Iryna%20Myhovych/Downloads/6809229.pdf> (дата звернення: 14.11.2019).
- Національний освітній глосарій: вища освіта. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. С. 25.
- Шитікова С. П. Міжнародні проекти як інструменти реформування вищої освіти. *Педагогіка і психологія. Вісник НАПН України*. 2017. № 2(95). С. 20–27.
- Flaud R. Convergence and Diversity. *Europe's Universities beyond 2010: Diversity with a Common Purpose. Reader*. EUA, 2007. P. 23 – 36.
- Hendrichová J. Decision-Making in Czech Higher Education after November 1989. *Higher Education Reform Processes in Central and Eastern Europe*. Frankfurt: Peter Lang, 1995. P. 105–118.
- Knight J. Internationalization: A Decade of Changes and Challenges. *International Higher Education*. 2008. №50. P. 6–7.
- Myhovych 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. No. 8 (313).
- Myhovych I. Internationalization Process as a Way to Ensure Quality of Higher Education in Ukraine. *Education and Pedagogical Sciences*. 2018. No. 1 (168).
- Myhovych 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.
- Univerzita Komenského v Bratislave Internet portal. URL: <https://uniba.sk> [in Slovak].
- Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach Internet portal. URL: <https://www.upjs.sk/> [in Slovak].
- Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre Internet portal. URL: <https://www.ukf.sk> [in Slovak].
- Žilinská univerzita v Žiline Internet portal. URL: www.uniza.sk [in Slovak].

Institutional vector of internationalization of the Slovak Republic National Higher Education System: National Universities of Slovakia and European Union International Cooperation Programmes

Myhovych Iryna¹

State Institution LUHANSK TARAS SHEVCHENKO NATIONAL UNIVERSITY, Starobelsk, Ukraine

Integration of the Ukrainian national higher education system into the European Higher Education Area (EHEA) has already been traditionally identified as one of the priorities of the Ukrainian national education policy determined by the XXI century. The priority character as well as the urgency of the task leave the contradiction between the public need for the Ukrainian higher education institutions to join the EHEA and insufficient scientific validity of the ways providing the solution of this task unresolved. There are also certain discrepancies between Ukrainian higher education officials' perceptions concerning the directions and scope of reforms, since a fierce competition at the international education market and the process of national higher education system internationalization might lead to the situation when particular aspects of the system at times contradict the requirements of modern social environment in which Ukrainian universities operate. The current state strategy, increased media attention, and public Q&A sessions on specific issues within the specified context indicate that the Ukrainian higher education system is gradually adapting to the current globalized conditions while diversifying management mechanisms by means of step-by-step implementation of the internationalization process. The Ukrainian context of internationalization of higher education under study is outlined through the prism of East European, where the end of the XXth – the beginning of the XXI century can be named as the period of transformations in socio-political life of the countries and as the period of convergence of national higher education systems. It has been emphasized that with the establishment of the EHEA in the context of the integration of European education systems, the 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 which involves an active development of public-private partnerships in education, etc. It can be concluded that the analysis of the East European experience of national higher education internationalization aimed at further implementation of its elements into the structure of the Ukrainian higher education will facilitate the development of new ideas and approaches to training specialists and will create opportunities and mechanisms for quality improvement of the national higher education. The research states that the accession of the East European countries (such as the Slovak Republic) to the European Union (EU) has given them new opportunities to develop national higher education and has ensured their active participation in the EU-funded international research and education programmes, the access to the EU funds for developing educational infrastructure and improving the education quality. As a result, national higher education institutions (HEIs) in Eastern Europe have experienced an influx of foreign students and have shown an increase in student and staff outcoming mobility. This situation, in turn, has created a competition in the field of international student recruitment and involvement of external funding into the fields of research and innovation. As the result of the research, the following perspective levels of the Ukrainian higher education system reforming have been identified – political, management-centred, organizational and institutional.

Keywords: *Higher Education System, Institution of Higher Education, Internationalization, Institutional Level of Internationalization, International Cooperation Programmes, Eastern Europe, Slovakia, European Union.*

References

Debych, M.A. (2017). *Internacionalizaciya vy`shhoyi osvity` : svitovy`j dosvid [Internationalization of Higher Education: World Experience]. Sumy: Universty`tets`ka kny`ga.* URL: <file:///C:/Users/Iryna%20Myhovych/Downloads/6809229.pdf> [in Ukrainian].

Flaud, R. (2007). *Convergence and Diversity. Europe's Universities beyond 2010: Diversity with a Common Purpose. Reader. EUA, 23–36.*

¹Ph. D. in Philology, Associate Professor, Chair of Roman and Germanic Philology at the State Institution LUHANSK TARAS SHEVCHENKO NATIONAL UNIVERSITY

Hendrichová, J. (1995). Decision-Making in Czech Higher Education after November 1989. *Higher Education Reform Processes in Central and Eastern Europe*. 105–118.

Knight, J. (2008). Internationalization: A Decade of Changes and Challenges. *International Higher Education*, 50, 6–7.

Myhovych, I. (2017). 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*. 8 (313).

Myhovych, I. (2018). Internationalization Process as a Way to Ensure Quality of Higher Education in Ukraine. *Education and Pedagogical Sciences*, 1 (168).

Myhovych, I. (2018). 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*, 70, 170.

Nacional'nyj osvitiyj glosarij: vy'shha osvita. (2014). [National Educational Glossary: Higher Education]. Kyiv: TOV «Vy'davny'chy'j dim «Pleyady'», 25 [in Ukrainian].

Shytikova, S.P. (2017). Mizhnarodni proekty` yak instrumenty` reformuvannya vy'shhoji osvity` [International Projects as Instruments of Higher Education Reforming]. *Pedagogika i psy'xologiya. Visnyk NAPN Ukrayiny – Pedagogy and Psychology*. 2 (95). 20-27 [in Ukrainian].

Univerzita Komenského v Bratislave Internet portal. URL: <https://uniba.sk> [in Slovak].

Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach Internet portal. URL: <https://www.upjs.sk/> [in Slovak].

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre Internet portal. URL: <https://www.ukf.sk> [in Slovak].

Žilinská univerzita v Žiline Internet portal. URL: www.uniza.sk [in Slovak].

Accepted: December 09, 2019



Методологічні детермінанти дослідження професійної підготовки майбутніх фахівців в умовах вищої педагогічної освіти

Княжева Ірина Анатоліївна¹

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, Україна

E-mail: irina.knyazheva@gmail.com

ORCID ID <https://orcid.org/0001-8395-6902>

Сучасний етап розвитку всіх щаблів вітчизняної системи освіти характеризується її реформуванням, поступовою інтеграцією у світовий освітній простір, новими вимогами до якості й результативності, що вимагає від педагогічної науки створення теоретико-методологічного фундаменту таких перетворень. Їх нормативно-правову базу забезпечують оновлені Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Концепція розвитку педагогічної освіти, Концепція «Нова українська школа» тощо. Метою статті є висвітлення й аналіз методологічних детермінант дослідження професійної підготовки майбутніх педагогів. Аналіз наукового фонду дозволив схарактеризувати методологію як «вчення про загальні принципи і методи наукового пізнання і перетворення об'єктивної дійсності»; методологію педагогіки – як учення про педагогічне знання, процес його здобуття, способи пояснення і практичного застосування з метою перетворення або вдосконалення освітньо-виховного процесу; методологічний підхід – як сукупності ідей, базових положень, настанов, вихідних позицій, способів нормування, за якими здійснюється організація дослідницької діяльності. У статті завдяки методу контент-аналізу висвітлено найпоширеніші методологічні підходи, застосовані в педагогічних дослідженнях, присвячених різним аспектам професійної підготовки майбутніх педагогів; визначено критерії їх відбору, особливості застосування та характерологічні ознаки.

Ключові слова: методологія, професійна підготовка, майбутні фахівці, дослідження, вища педагогічна освіта.

Вступ. Реформування сучасної системи освіти в Україні, завдання підвищення її якості на всіх щаблях – від дошкільної до вищої – актуалізували, з одного боку, необхідність особливої уваги до професійної підготовки сучасних, мобільних, готових як до впровадження, так і до продуціювання інновацій, до постійного розвитку, саморозвитку та самовдосконалення фахівців, а з іншого – потребу в проведенні наукових досліджень, що вибудують теоретико-методологічну основу і створять навчально-методичне забезпечення цього процесу. Про ці завдання стверджується в державних документах, що утворюють нормативно-правову базу функціонування і розвитку закладів освіти різного рівня (Закони України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Концепція розвитку педагогічної освіти (2018), Концепція «Нова українська школа» тощо).

Водночас аналіз наукових досліджень, присвячених різним аспектам проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців в умовах вищої педагогічної освіти дозволив виявити низку суперечностей між:

- суспільною потребою в модернізації вищої педагогічної освіти і недостатньою дослідженістю методологічних засад забезпечення цього процесу;
- соціальним замовленням щодо побудови цілісної концепції професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів і наявним у деяких науково-педагогічних дослідженнях механістичним поєднанням наукових підходів як системи визначальних настанов наукового пошуку;
- потребою у якісній професійній підготовці майбутніх педагогів, здатних до усвідомленої творчої інноваційної діяльності та недостатністю належного методологічного обґрунтування методик і технологій такої підготовки.

¹ доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри дошкільної педагогіки Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

Професійна підготовка майбутніх педагогів різного профілю висвітлена в працях вітчизняних (А. Алексюк, І. Богданова, А. Богуш, С. Гончаренко, Н. Гузій, І. Зязюн, Е. Карпова, Н. Кічук, В. Кремень, З. Курлянд, А. Линенко, С. Литвиненко, В. Луговий, О. Мороз, Р. Пріма, О. Савченко, В. Семиченко, Р. Хмельюк та ін.) і зарубіжних (О. Абдулліна, Є. Бондаревська, М. Варшаудер, Б. Вульфсон, І. Зімняя, Н. Кузьміна, Ф. Парсонс, В. Сластьонін, У. Тайхлер, Г. Хог, Дж. Холланд, А. Хуторської, В. Шадриков та ін.) учених. Специфічні особливості, функції та структуру такої підготовки схарактеризовано в наукових доробках А. Богуш, Ф. Гоноболіна, О. Гури, В. Загв'язинського, Н. Оскіної, О. Пехоти, І. Підласого, Ю. Солянікова, Д. Сьюпера, С. Чорної, Г. Щедровицького та ін.

Досліджено різні аспекти проблеми формування і розвитку особистості майбутнього педагога (С. Архангельський, Є. Барбіна, І. Бех, А. Богуш, Е. Гінзберг, Р. Гуревич, О. Дубасенюк, М. Євтух, Ю. Кулюткін, О. Листопад, А. Маслоу, А. Маркова, А. Мудрик, Н. Ничкало, Є. Рогов, К. Роджерс, С. Сисоєва, Л. Спирін, Г. Сухобська, О. Чебікін та ін.). Питання методології психолого-педагогічних досліджень подано в наукових студіях С. Гончаренка, М. Данилова, В. Загв'язинського, В. Краєвського, І. Лернера, М. Нікандрова, О. Новикова, Р. Почтера, С. Сисоєвої, О. Ходусова та ін.

Водночас проблема визначення методологічних детермінант дослідження професійної підготовки майбутніх фахівців в умовах вищої педагогічної освіти не втрачає своєї актуальності. Адже «розбудова національної системи освіти, модернізація діяльності середньої і вищої школи повинні мати методологічні засади, фундамент, інакше виникає широкомасштабний феномен «педагогічного шаманства і авантюризму» (Сисоєва, Кристопчук, 2013: 12).

Мета та завдання дослідження. Метою статті є висвітлення й аналіз методологічних детермінант дослідження професійної підготовки майбутніх педагогів. Поставлена мета зумовила необхідність вирішення низки завдань: з'ясування сутності феноменів «методологія», «методологія педагогіки», «методологічний підхід», їх функційного навантаження; визначення критеріїв відбору, особливостей застосування та характерологічних ознак методологічних підходів у дослідженні різних аспектів професійної підготовки майбутніх педагогів.

Матеріали та методи дослідження. Упродовж дослідження використано загальнонаукові теоретичні методи (вивчення наукових джерел, аналізу, синтезу, порівняння, інтерпретації, узагальнення, систематизації); емпіричні методи (вивчення результатів наукової діяльності, контент-аналіз, саморефлексія).

Обговорення результатів. Будь-яка діяльність, а тим більше діяльність дослідницька потребує узагальнення, раціоналізації, вимагає чітких орієнтирів, усвідомлення основних вихідних позицій, що організують і спрямовують її перебіг, зумовлюють логіку отримання нових знань. Такі визначальні орієнтири в науковій діяльності задає методологія дослідження. У буквальному перекладі «методологія» (від грецького «methodos» – спосіб, метод і «logos» – наука, знання) – це «наука про метод» або «теорія методу». У найширшому розумінні методологія визначається як філософське вчення про «загальні принципи і методи наукового пізнання і перетворення об'єктивної дійсності» (Краєвський, Бережнова, 2008: 12); як система теоретичних знань, що виконують роль вихідних положень, принципів, способів пізнання які утворюють «пояснювальні схеми перетворення дійсності», скеровують наукове дослідження і зумовлюють вибір конкретних засобів і методів реалізації вимог наукового аналізу (Загв'язинський, Атаханов 2001: 40); як учення про організацію діяльності (Новиков, 2006).

Множинність наукових трактувань поняття «методологія» змусила М. Томпсона (Томпсон, 2003) виокремити такі два основних його значення, як-от:

- система певних методів і способів, що застосовують у тій чи тій сфері діяльності;
- учіння про таку систему (теорія діяльності).

Отже, саме методологія не лише аналізує ті чи ті методи і способи дослідження (як теоретичного, так і експериментального), спрямовуючи та організуючи його, а й задає науковому пізнанню вектор, площину, напрям, призму, через яку науковець, отримавши нове знання, намагається його систематизувати, знайти пояснення йому завдяки вже наявних теорій, законів і закономірностей, або самостійно виводить їх, вбудовуючи в існуючу систему чи вибудовуючи власну. Це дозволяє констатувати наявність у методології динамічного (здобуття, ґенеа і розвиток наукового знання) та статистичного (узагальнення, аналіз, структурування результатів наукового пошуку) аспектів аналізу (Рузавин, 2009).

Первинне уявлення про методологію педагогіки склалося завдяки досліджень М. Данилова та В. Краєвського, які схарактеризували її як «систему знань про підстави і структуру педагогічної теорії, про принципи підходу і способи здобуття знань, що відображають педагогічну дійсність, а також система діяльності, спрямована на отримання таких знань й обґрунтування програм, логіки і методів,

оцінку якості дослідницької діяльності» (Краєвський, 2005: 169). Як учення про педагогічне знання, процес його здобуття, способи пояснення (тобто створення концепції) і практичного застосування з метою перетворення або вдосконалення освітньо-виховного процесу, – розуміє це поняття В. Загвязинський (Загвязинський, Атаханов: 40).

Наведені визначення свідчать про двоаспектність методології педагогіки (система знань і система дослідницької діяльності) та дозволяють виокремити специфічні діяльності, що відповідають за кожний із аспектів. Перший – забезпечує власне методологічне дослідження, завданням яких є відпрацювання термінологічного апарату, виявлення законів, закономірностей, тенденцій розвитку науково-педагогічного знання та її впливу на освітню практику тощо. Другий аспект відповідає за методологічне забезпечення дослідницької діяльності й пов'язаний з використанням методологічного знання для з'ясування вихідних елементів (проблема, тема, актуальність, об'єкт, предмет, мета, завдання, гіпотеза дослідження тощо), складання програми та визначення логіки дослідження, вибору методів, аналізу його результативності та якості, новизни та практичного значення як у процесі безпосереднього здійснення педагогічного дослідження, так і після його завершення.

Звернімося безпосередньо до визначення методологічних орієнтирів педагогічного дослідження, здебільшого починається з вибору методологічних підходів як сукупності ідей, базових положень, настанов, вихідних позицій, способів нормування, за якими здійснюється організація дослідницької діяльності.

Теоретичний аналіз наукового фонду з проблематики методології педагогіки дозволив виділити такі основні функції, що виконують методологічні підходи в педагогічному дослідженні:

- визначають способи здобуття наукових знань, шлях, на якому досягається певна науково-дослідницька мета;
- створюють логіко-аналітичний інструмент наукового пізнання;
- забезпечують різнобічність отримання інформації щодо процесу чи явища, що вивчається;
- допомагають уведенню нової інформації до фонду теорії науки; забезпечують уточнення, збагачення, систематизацію наукового термінологічного апарату;
- ураховують культурну та гуманітарну «розмірність» досліджуваних явищ (Княжева, 2014: 46).

У контексті зазначеного цінним видається твердження В. Краєвського про те, що вибір методологічних підходів «фіксує певну дослідницьку настанову й відбивається у світоглядному, концептуальному і технологічному складниках дослідження (Краєвський, 2005; 112).

Не менш суттєвими в такому ракурсі є загальноновизнані в педагогічній науці твердження такого змісту: по-перше, не існує універсальних підходів, здатних задовольнити будь-які дослідницькі завдання й настанови, оскільки кожен із них має певні обмеження і специфічний «ракурс дії»; по-друге, доцільно обрані методологічні підходи здатні доповнювати один одного, взаємодіяти між собою, сприяти здобуттю поліаспектного об'ємного знання про досліджуване педагогічне явище або феномен. Отже, постає проблема доцільного вибору дослідницьких орієнтирів. Вирішенню цього нелегкого й одного із визначальних для виконання педагогічного дослідження, що відповідає сучасним вимогам, завдання сприятиме урахування виділених на підставі вивчення, аналізу, узагальнення, систематизації й інтерпретації наукових джерел, вивчення результатів наукової діяльності, саморефлексії власного дослідницького досвіду, критерії відбору методологічних підходів. Серед них:

- урахування провідних тенденцій сучасної освітньої ситуації;
- виявлення конструктивних можливостей і функцій конкретного методологічного підходу;
- урахування сутності та своєрідності досліджуваного феномену;
- специфіка дослідницьких завдань і засобів, необхідних для їх вирішення.

З урахуванням наявності широкого спектру методологічних підходів з метою виявлення найуживаніших із них у наукових дослідженнях, присвячених різним аспектам проблеми професійної підготовки майбутніх педагогів, було застосовано метод контент аналізу. Основною одиницею такого аналізу була частота застосування дослідниками того чи того методологічного підходу. Після обчислення, отримані дані фіксувалися відповідно до вимог застосування зазначеного методу в аналітичній таблиці. Отримані в результаті аналізу 115 вітчизняних і зарубіжних досліджень зазначеної тематики засвідчили про наявність трьох методологічних підходів, частотність застосування яких була найбільшою. Такими фаворитами стали: системний, аксіологічний і синергетичний підходи. Стисло схарактеризуємо їх можливості й особливості.

Затребуваність системного підходу (В. Афанасьєв, В. Беспалько, І. Блауберг, В. Бодров, О. Васюк, У. Ешбі, М. Каган, В. Садовський, Г. Сериков, С. Харченко, Е. Юдін та ін.) визначається його потужними «евристичними можливостями, що дозволяють дослідити сутність явища, процесу,

полягають у вивченні явищ у їх цілісності, неподільності і комплексності. Він орієнтує на необхідність підходити до розгляду досліджуваного феномена як до системи, що має певну будову і свої особливості функціонування» (Князева, 2014: 51). Існує думка (В. Афанасьєв) про доречність розглядати систему як «сукупність об'єктів, взаємодія яких викликає появу нових інтегративних якостей, невластивих окремо взятим об'єктам» (Афанасьєв, 1980: 30). Отже, застосування системного підходу дозволяє виявити структуру (як «сукупність стійких зв'язків об'єкта, що забезпечують збереження його основних властивостей при різних зовнішніх і внутрішніх змінах» (Нова філософська енциклопедія, с. 646)) та з'ясувати організацію і прогнозувати перспективи розвитку досліджуваного явища як системи й виокремити основні принципи та можливості керування нею.

Синергетичний підхід (В. Андреев, П. Анохін, В. Бранський, О. Князева, І. Колесникова, С. Курдюмов, В. Масленникова, І. Пригожин, Ж. А. Пуанкаре, Г. Хакен та ін.) задає можливість досліджуване явище вивчати як самоорганізовану, цілісну систему, що є відкритою, спроможна переходити «від хаосу до впорядкованості всіх елементів», здатна до самоорганізації і саморозвитку.

Як зазначає В. Кремень, «з позицій синергетики принципово неможливо описувати поведінку системи в причинно-наслідкових категоріях, оскільки внутрішня організація системи супроводжується миттєвими, випадковими внутрішніми відхиленнями, що утворюють флуктуації. Їх розмір збільшується поблизу точок біфуркації, що призводить до зміни стану системи» (Синергетика і творчість: 7).

На обмеженості застосування лише системного і синергетичного підходів наголошує В. Андреев. Учений вважає, що «зведення всього багатства педагогічної спадщини та педагогічного знання тільки до ідеї системно-синергетичного підходу, його звуження, яким би продуктивним воно не було, не тільки не раціональне, а й небезпечне» (Андреев, 1996: 5). Ця думка є вартісною в розумінні множинності вибору щодо застосування в дослідженні професійної підготовки майбутніх педагогів методологічних підходів.

Розглянемо сутнісні особливості аксіологічного підходу (І. Бех, А. Богуш, М. Боришевський, Г. Вижлецов, Б. Гершунський, В. Гінецинський, Б. Додонов, А. Здравомислов, В. Крижко, В. Огнев'юк, В. Розін, В. Сластьонін, О. Сухомлинська, В. Тугарінов, Л. Хомич, М. Яницький та ін.), що спрямовує дослідження професійної підготовки майбутніх педагогів у русло гуманістичної освітньої парадигми, визначальним постулатом якої є визнання людини вищою цінністю суспільства, а головним завданням освіти – становлення сутнісних сил особистості через визнання її самоцінності та становлення системи загальнолюдських і професійних цінностей, ціннісних потреб і ціннісних орієнтацій. Учені зазначають і ми суголосні з їхніми висновками щодо проєктувальних можливостей аксіологічного підходу, який дозволяє визначити напрями організації і форми та методи здійснення освітнього процесу, кожен із учасників якого розуміється як «умотивований суб'єкт, здатний до ціннісного регулювання, розвитку та саморозвитку», який у процесі активного вирішення освітньо-виховних завдань формується і розвивається як особистість і професіонал, носій «суб'єктних ціннісних орієнтацій і суспільних цінностей, що є системоутворювальними для його майбутньої педагогічної діяльності» (Крижко, 2005).

Солідаризуючись із висновками О. Барліт про світоглядні орієнтири аксіологічного підходу, який націлює дослідників на: «цілісний спосіб розгляду становлення особистості в єдності соціального і екзистенційного; включення в дослідницький простір таких феноменів, як цінність, переживання, ідеал, духовне піднесення, віра тощо; орієнтацію на вивчення не абстрактної, а конкретної людини в певних історико-культурних умовах життя, у повсякденних формах існування, зокрема в освіті як невід'ємному атрибуті людського буття» (Барліт, 2007: 27). Водночас вважаємо занадто вузьким прикладне значення, яке вчена надає зазначеному підходу, віддаючи йому належне лише в площині розроблення «програм теоретичної і практичної підготовки, програм виховної роботи, психолого-педагогічного забезпечення діяльності навчально-педагогічних закладів, а також для створення навчально-методичних комплексів дисциплін» (Барліт, 2007: 27), оскільки вважаємо його потенціал значно ширшим, таким, що дозволяє також і визначати ціннісний контекст формування і розвитку майбутнього педагога через розкриття місця і ролі цінностей і ціннісних орієнтацій освоєних і привласнених ним у процесі професійної підготовки.

Висновки. Отже, від обраних дослідником вихідних позицій, настанов наукового пошуку – методологічних підходів – залежить вектор інтерпретації здобутих результатів, встановлення їх причинно-наслідкових залежностей, виявлення сутності та пошук можливих шляхів та умов ефективного формування, розвитку й удосконалення досліджуваного феномену. Чітке усвідомлення дослідником сутності та функцій наукової методології, критеріїв відбору методологічних детермінант дослідження, усвідомлення їх світоглядного навантаження, дозволить позбутися формального,

декларативного або певною мірою механістичного застосування методологічних підходів, зорієнтує в їх усвідомленому доборі та цілеспрямованому використанні в процесі наукового пошуку, сприятиме віднайденню можливості вийти за межі опису отриманих подекуди окремих і розрізнених відомостей і фактів про досліджувані педагогічні феномени або явища та надасть їм цілісності, створить можливість упорядкування та віднайдення їх «світоглядного сенсу».

Література

- Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс. Книга 1. Казань : Изд-во Казанского университета, 1996. 567 с.
- Афанасьев В. Г. Системность и общество. М. : Политиздат, 1980. 368 с.
- Барліт О. О. Аксиологічний підхід в управлінні сучасними знаннями про природу. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості*. Запоріжжя, 2007. Вип. 45. С. 23–28.
- Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2001. 208 с.
- Княжева І. А. Теоретико-методологічні засади розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін в умовах магістратури : монографія. Одеса : ФОРМОН, 2014. 328 с.
- Краевский В. В., Бережнова Е. В. Методология педагогики. Новый этап: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Изд. центр «Академия», 2008. 400 с.
- Краевский В. В. Общие основы педагогики: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. 2-е изд., испр. М. : Академия, 2005. 256 с.
- Крижко В. В. Антологія аксіологічної парадигми освіти. К. : Освіта України, 2005. 440 с.
- Новая философская энциклопедия: В 4 т. М. : Мысль, 2001. Т. III. С. 646.
- Новиков А. М. Методология образования. М. : Эгвес, 2006. 488 с.
- Рузавин Г. И. Методология научного познания: Учеб. пособие для вузов. М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2009. 287 с.
- Синергетика і творчість : монографія; за ред. В. Г. Кременя. К. : Інститут обдарованої дитини, 2014. 312 с.
- Сисоева С. О., Кристопчук Т. Є. Методологія науково-педагогічних досліджень: Підручник. Рівне : Волинські обереги, 2013. 360 с.
- Томпсон М. Философия науки: Пер. с англ. А. Гарькавого. М. : ФАИР-ПРЕСС, 2003. 304 с.

Methodological determinants of research aimed at future specialists' professional training under conditions of higher pedagogical education

Knyazheva Iryna²

State institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky», Odesa, Ukraine

The current stage of development of all stages of the domestic education system is characterized by its reformation, gradual integration into the world educational space, new requirements to the quality and efficiency, which predetermines the pedagogical science to create a theoretical and methodological foundation for such transformations. Their legal framework is provided by the updated Laws of Ukraine "On Education", "On Higher Education", the National Strategy for the Development of Education in Ukraine up to 2021, the Concept of the Pedagogical Education Development, the Concept of the New Ukrainian School, etc. The purpose of the article is to cover and analyse the methodological determinants of the study regarding the future teachers' training. The analysis of the scientific foundation made it possible to characterize the methodology as "the doctrine of the general principles and methods of scientific knowledge and the transformation of objective reality"; methodology of pedagogy – as the doctrine of pedagogical knowledge, the process of its acquisition, ways of explanation and practical application in order to transform or improve the educational process; the methodological approach – as a set of ideas, baselines, guidelines, starting points, ways of rationing the organization of research activities. The article presents the most widespread methodological approaches applied in pedagogical researches on various aspects of future teachers' professional training due to the application of the content analysis method; the criteria for their selection and the features of their application as well as some character traits are determined.

² Doctor of Pedagogy, Full Professor at the Chair of Preschool Pedagogy at the State institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky»

Keywords: *methodology, professional training, future specialists, research, higher pedagogical education.*

References

- Andreev V. Y. Pedahohyka tvorcheskoho samorazvytyia. Ynnovatsyonnyi kurs [Pedagogy of creative self-development. Innovative course]. Knyha 1. Kazan : Yzd-vo Kazanskoho unyversyteta, 1996 [in Russian].
- Afanasev V. H. Systemnost y obshchestvo [Consistency and society]. M. : Polytyzdat, 1980 [in Russian].
- Barlit O. O. Aksiolohichni pidkhid v upravlinni suchasnymy znanniamy pro pryrodu [Axiological approach in managing modern knowledge of nature]. Pedahohika i psykhohiia formuvannia tvorchoi osobystosti. Zaporizhzhia, 2007. Vyp. 45. pp. 23–28 [in Ukrainian].
- Knyazheva I. A. (2014) Theoretical-methodological grounds of methodical culture evolution of future teachers of pedagogical disciplines in conditions of Master Degree Program earning. Monograph. Odessa : FOP Bondarenko M. O., 2014 [In Ukrainian].
- Kraevskiy V. V., Berezhnova E. V. Metodolohiya pedahohyky. Novyi etap [The methodology of pedagogy. New stage]: Ucheb. posobye dlia stud. vissh. ucheb. zavedenyi. M. : Yzd. tsentr «Akademyia», 2008 [in Russian].
- Kraevskiy V. V. Obshchye osnovi pedahohyky [General Fundamentals of Pedagogy]: ucheb. posobye dlia stud. vissh. ped. ucheb. zavedenyi. 2-e yzd., yspr. M. : Akademyia, 2005 [in Russian].
- Kryzhko V. V. Antolohiia aksiolohichnoi paradyhmy osvity [Anthology of the axiological paradigm of education]. K. : Osvita Ukrainy, 2005 [In Ukrainian].
- Novaya fylosofskaia entsyklopedyia [New Philosophical Encyclopedia]: V 4 t . M. : Misl, 2001. T. III. p. 646 [in Russian].
- Novykov A. M. Metodolohiya obrazovanyia [Educational methodology]. M. : Zhves, 2006 [in Russian].
- Ruzavyn H. Y. Metodolohiya nauchnoho poznanyia [Methodology of Scientific Knowledge]: Ucheb. posobye dlia vuzov. M. : YuNYTY-DANA, 2009 [in Russian].
- Synerhetyka i tvorchist [Synergetics and creativity]: monohrafiia; za red. V. H. Kremenia. K. : Instytut obdarovanoi dytyny, 2014 [In Ukrainian].
- Sysoieva S. O., Krystopchuk T. Ye. Metodolohiia naukovo-pedahohichnykh doslidzhen [Methodology of scientific and pedagogical research]: Pidruchnyk. Rivne : Volynski oberehy, 2013 [In Ukrainian].
- Tompson M. Fylosofyia nauky [Philosophy of science]: Per. s anhl. A. Harkavoho. M. : FAYR-PRESS, 2003 [in Russian].
- Zahviazynskiy V. Y., Atakhanov R. Metodolohiya y metodu psykhologo-pedahohycheskoho yssledovanyia [Methodology and methods of psychological and pedagogical research]: ucheb posobye dlia stud. vissh. ped. ucheb. zavedenyi. M. : Akademyia, 2001 [in Russian].

Accepted: December 12, 2019



Тестовий контроль знань учнів із фізики

Задорожна Ірина Володимирівна¹

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, Україна

E-mail: irisha_pyxlik@ukr.net

Шкатуляк Наталія Михайлівна²

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, Україна

E-mail: shkatulyak56@gmail.com

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-4905-001X>

Контроль навчальних досягнень школярів у наш час виконує найважливішу функцію навчання. Науковці та методисти доводять, що тестовий контроль навчальних досягнень школярів відповідає вимогам кількісного та об'єктивного виміру знань, умінь та навичок учнів.

Актуальність тестового методу контролю навчальних досягнень учнів диктується й уведенням ЗНО як підсумкової атестації випускників шкіл. З появою комп'ютерних класів, використання тестів стало доступним і придатним. Перспектива на майбутнє - це використання комп'ютерів у процесі тестової перевірки, що значно збільшує переваги цього виду контролю.

Метою статті є висвітлення результатів експериментального дослідження впливу тестової перевірки на підвищення навчальних досягнень учнів із фізики та управління пізнавальною діяльністю учнів.

Підготовлено систему тестових завдань з таких тем: «Починаємо вивчати фізику», «Механічна робота. Одиниці роботи», «Потужність та її одиниці», «Електричний струм. Опір провідника», «Послідовне та паралельне з'єднання провідників», «Заони ідеальних газів», «Атомна фізика. Спектри». Тести укладалися з урахуванням виявлення сформованості головних уявлень навчального матеріалу програми знань, на відміну від виявлення деякої суми відомостей з боку учня. На нашу думку, важливо, щоб учні оволоділи таким рівнем освіченості, який би став основою для подальшого самостійного вдосконалення власної освіти, власних можливостей подолання викликів, що ставить перед ним життя у сучасному суспільстві. Тому основним завданням при розробці тестових завдань було формування певних предметних та життєвих компетентностей.

Було проведено педагогічний експеримент щодо впровадження тестового контролю знань учнів із фізики, серію уроків із використанням тестового опитування в експериментальному класі. На прикладі впровадження контрольного тестового опитування на уроках фізики 8 класів виявлено, що застосування систематичного тестового контролю знань на відповідних уроках фізики дозволило учням показати більш якісні знання із відповідних тем на достатньому та високому рівнях.

Ключові слова: тестовий контроль, самоосвітня компетентність учнів із фізики, креативність мислення.

Вступ. В Україні відбуваються масштабні реформи у різних сферах життя, зокрема бізнесі, медицині, навчанні. Широке перетворення мають місце також і в середній ланці освіти, а саме в початковій та середній загальноосвітніх школах. Контроль навчальних досягнень школярів виконує найважливішу функцію навчання. Науковці та методисти доводять, що контроль навчальних досягнень школярів повинен бути кількісним й об'єктивним. Передбачається, що в цьому напрямі можуть бути вирішені завдання із використання відповідних інструментів виміру знань, умінь та навичок учнів (Ляшенко, 2012).

Для підвищення якості знань, умінь та навичок учнів учителі прагнуть оптимально розташувати зміст навчального матеріалу, удосконалити методи подання відповідних знань, використати

¹ студентка 2 року навчання магістратури фізико-математичного факультету Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

² кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри фізики Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

наочність у процесі викладання. Натомість, це не завжди забезпечує підвищення якості навчання. Вирішення цієї проблеми лежить у площині засвоєння навчального матеріалу самими учнями, що потребує від них власних зусиль (Романько, 2015; Saleh, 2018). Тобто для підвищення якості освіти потрібно, щоб учні оволоділи таким рівнем освіченості, який би став основою для подальшого самостійного вдосконалення власної освіти, власних можливостей подолання викликів, що ставить перед ними життя у сучасному суспільстві. Тобто основним завданням сучасної освіти стає формування певних життєвих компетентностей. До складників компетентностей належить усвідомлення того, що фізика була і є фундаментом природничої науки й освіти. Особливістю фізики, як навчального предмета, є її спрямованість на використання знань, умінь та навичок у сучасному житті (Поведа, 2007, Лазарчук, 2015; Лернер, 2018; Панчук, 2015; Грудинин, 2015; Красильникова, 2018; Канівець, 2012, Осипов, 2015). У цьому зв'язку важливим є відбір навчального матеріалу, що контролюється, зважаючи на ті знання та вміння, що потрібно сформуванню на уроках фізики. Так, в основній школі потрібно навчати учнів спостереження фізичних явищ, уміння описати відповідні фізичні процеси, навчати вимірювати відповідні фізичні величини, розв'язувати якісні та прості розрахункові задачі, виконувати певні експериментальні завдання під керівництвом учителя (Лазарчук, 2015). Отже, актуальним стає використання контролю навчальних досягнень учнів для формування в них певних предметних компетентностей.

Традиційні методи контролю (усне опитування, фізичний диктант, письмова контрольна робота тощо) є не ефективними, оскільки вони не здатні забезпечити мотивацію навчання, зворотний зв'язок і співробітництво вчителя й учнів; не спроможні повною мірою задовольняти всі ці вимоги, оскільки недостатньо формалізовані щодо можливості порівняння з еталоном. Як інструментарій педагогічного вимірювання найчастіше обирають тестування, яке є найбільш адекватним засобом за формою проведення, змістом та об'єктивністю (Панчук, 2015) щодо процесу вимірювання навчальних досягнень учнів.

Мета дослідження Метою статті є висвітлення результатів експериментального дослідження впливу тестової перевірки на підвищення навчальних досягнень учнів із фізики та управління діяльністю учнів.

Завдання дослідження:

1. Вивчення та аналіз науково-педагогічної літератури з питань тестової перевірки знань.
2. Знайомство з досвідом застосування тестової перевірки знань в Україні й за кордоном (Канівець, 2012).
3. Експериментальна перевірка впливу тестового контролю на підвищення та вдосконалення навчальних досягнень учнів шляхом корекції прогалин у їх знаннях та вміннях.
4. Аналіз результатів експериментальних тестів підсумкової перевірки знань із фізики.

Робоча гіпотеза дослідження полягає в тому, що систематичне використання тестових завдань у процесі викладання фізики в школі є не тільки тренуванням для підготовки ЗНО, але й потужним засобом з коректування та управління формуванням основних предметних компетентностей із фізики в основній школі.

Матеріали та методи дослідження. Експериментально-дослідна робота із формування самоосвітньої компетентності учнів із фізики проводилась на базі Одеської гімназії № 1. Було розроблено тестові завдання (Борщ, 2011; Кухар, 2010) з таких тем: 7 клас «Починаємо вивчати фізику»; «Механічна робота. Одиниці роботи»; «Потужність та її одиниці»; 8 клас «Послідовне з'єднання провідників»; «Паралельне з'єднання провідників»; 10 клас «Основи молекулярної теорії. Закони ідеальних газів»; 11 клас «Атомна фізика. Спектри».

У педагогічному експерименті було задіяно уроки, що було проведено нами у 7 і 8 класах.

Задля цього підготовлено й проведено серію уроків фізики із вищезазначених тем. У 7-А та 8-А класах (контрольні) були проведені звичайні уроки з фізики, а у 7-Б та 8-Б (експериментальні) – уроки з тих самих тем, але для активізації креативності мислення учнів та закріплення матеріалу було запропоновано завдання у тестовій формі.

Результати дослідження та їх обговорення. Після вивчення відповідних тем у тих самих класах було проведено контрольне тестування. Питання контрольних тестів не повторювали завдання тестів, що були запропоновані на відповідних уроках.

Контрольне тестове завдання з теми «Механічна робота. Одиниці роботи»

Перший рівень

1. Коли зазначають, що здійснюється механічна робота для виконання механічної роботи силою достатньо:

А) якщо на тіло діє лише сила; Б) якщо тіло переміщують; В) якщо відбувається переміщення під дією сили.

Таблиця 1

Результати оцінювання навчальних досягнень учнів 7-х класів з теми «Механічна робота. Одиниці роботи»

Клас	Кількість учнів	Форма уроків	Теми уроків	Кількість завдань	Результативність уроків
7 – А	18	Звичайна	Механічна робота. Одиниці роботи.	10	I рівень – 3 уч. II рівень – 4 уч. III рівень – 5 уч. IV рівень – 2 уч. Не оцінені - 4 учні
7 – Б	19	Використання тестів при закріпленні навчального матеріалу		10	I рівень – 2 уч. II рівень – 5 уч. III рівень – 8 уч. IV рівень – 4 уч

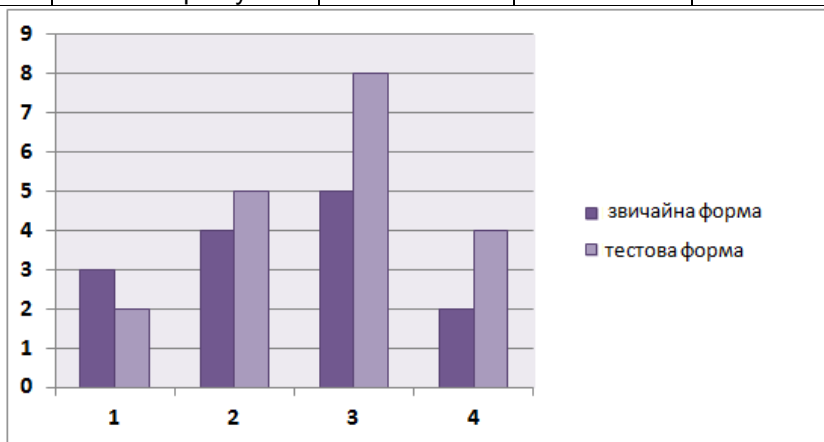


Рис. 1. Підсумки перевірки навчальних досягнень учнів з теми «Механічна робота. Одиниці роботи»

Як видно з таблиці 1 та діаграми (рис.1), кількість учнів, які відповіли на запитання достатнього та високого рівнів в експериментальному класі (7-Б) склало 12 (63 %), у контрольному класі (7-А) лише 7 (39 %). Тобто якість засвоєного матеріалу в експериментальному класі була вищою.

Таблиця 2

Результати оцінювання навчальних досягнень учнів 8-х класів з теми «Послідовне з'єднання провідників»

Клас	Кількість учнів	Форма уроків	Теми уроків	Кількість завдань	Результативність уроків
8 – А	20	Звичайна	Послідовне з'єднання провідників	8	I рівень – 5 уч. II рівень – 7 уч. III рівень – 6 уч. IV рівень – 2 уч
8 – Б	19	Використання тестів при закріпленні навчального матеріалу		8	I рівень – 2 уч. II рівень – 5 уч. III рівень – 8 уч. IV рівень – 4 уч

Як видно з таблиці 2 та діаграми (рис. 2), кількість учнів, які відповіли на запитання достатнього та високого рівнів в експериментальному класі (8-Б) склало 12 (63 %), у контрольному класі (8-А) лише 8 (40 %). Тобто якість засвоєного матеріалу в експериментальному класі була вищою.

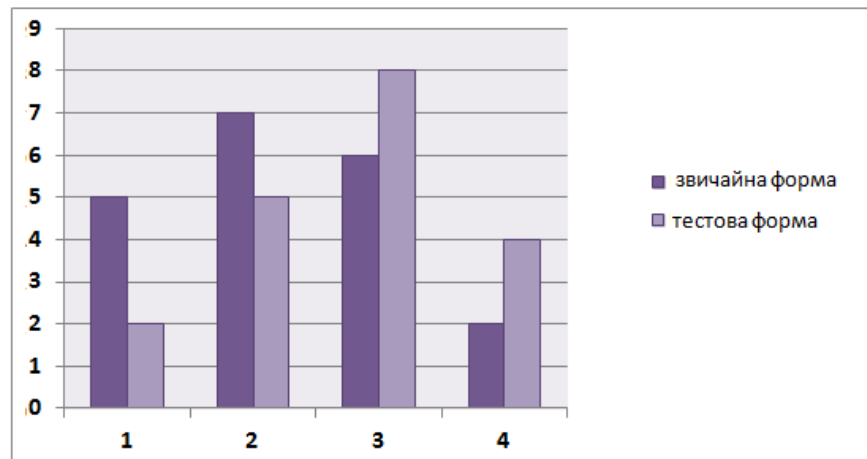


Рис. 2. Підсумки перевірки знань з послідовного з'єднання провідників

Висновки.

1. Підготовлено систему тестових завдань з таких тем: «Починаємо вивчати фізику», «Механічна робота. Одиниці роботи», «Потужність та її одиниці», «Електричний струм. Опір провідника», «Послідовне та паралельне з'єднання провідників», «Закони ідеальних газів», «Атомна фізика. Спектри».
2. Проведений педагогічний експеримент щодо впровадження тестового контролю знань учнів із фізики у 7 та 8 класах показав, що застосування систематичного тестового контролю знань на відповідних уроках фізики дозволило учням показати на контрольному тестуванні більш якісні знання з відповідних тем на достатньому та високому рівнях.
3. При застосуванні тестів стимулюється інтелектуальна активність учнів: аналіз і синтез, узагальнення й конкретизація, порівняння й розрізнення.

Література

- Ляшенко О. І. Методика і технології оцінювання діяльності загальноосвітнього навчального закладу: навч. Посібник / О. І. Ляшенко, Т. О. Лукіна, І. Є. Булах, М. Р. Мруга. Київ: Педагогічна думка, 2012. 160 с.
- Романько Т. І. Психолого-педагогічні основи оцінювання і підвищення якості навчальних досягнень учнів. *Таврійський вісник освіти* 2015. № 2(50). С. 58-62.
- Saleh S., Subramaniam L. Effects of Brain-Based Teaching Method on Physics achievement among ordinary school students. *Kasetsart Journal of Social Sciences*.
- Поведа Т. П., Поведа Р. А. Контроль навчально-пізнавальної діяльності учнів в системі їх підготовки до саморегульованого навчання. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Серія педагогічна*. 2007. № 13. С. 47-50.
- Лазарчук В. В. Формування компетентностей у процесі навчання учнів фізики. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка*. 2015. № 21. С. 113-115.
- Лернер І. Компетентнісна орієнтація у навчанні фізики. URL: <http://ru.osvita.ua/school/method/1962/>
- Панчук О. П. Тестування як засіб об'єктивізації тематичного контролю знань учнів з трудового навчання та фізики. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Серія педагогічна*. 2015. № 21. С. 77-80.
- Грудинін Б. О. Компетентнісний підхід: сутність вихідних понять та положень. *Наукові записки*. 2015. Т. 2. № 7. С. 140-146.
- Красільнікова О. Компетентнісний підхід як основа філософії освіти. *Вісник КНТЕУ*. 2018. № 1. С. 147-156.
- Фізика і астрономія. 7–11 класи. Орієнтовні вимоги оцінювання навчальних досягнень учнів. Витяг із додатка 2 до наказу міністерства освіти і науки України від 21.08.2013 р. № 1222 «Про затвердження орієнтовних вимог оцінювання навчальних досягнень учнів із базових дисциплін у системі загальної середньої освіти». URL: <https://history.vn.ua/lesson/physics-and-astronomy-grades-7-11-study-programs-2018-2019/20.php>
- Канівець Т. М. Основи педагогічного оцінювання: навчально-методичний посібник. Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М. 2012. 102 с.

Осипов В. В. Основні підходи до оцінювання навчальних досягнень учнів з фізики у профільних класах. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Серія : Педагогічна. 2015. Вип. 21. С. 74-77.

Як оцінюють знання школярів в різних країнах світу. URL: <https://teenage.by/article/ocenki>
Борщ В.М. Матеріали для перевірки знань учнів з фізики 7-9 класи. Харків: «Основа», 2011. 128 с.

Кухар Л. О., Сергієнко В. П. Конструювання тестів. Курс лекцій: навч. посіб. Луцьк. 2010. 182 с.

Students' knowledge test control in Physics

Zadorozhna Iryna³

State institution «South Ukrainian National Pedagogical University
named after K. D. Ushynsky», Odesa, Ukraine

Shkatuliak Natalia⁴

State institution «South Ukrainian National Pedagogical University
named after K. D. Ushynsky», Odesa, Ukraine

Controlling learners' educational achievements in our time performs the most important function of learning. Scientists and methodologists argue that the test control of students' academic achievement meets the requirements of quantitative and objective measurement of learners' knowledge, skills and abilities.

The relevance of the test controlling method of learners' academic achievements is dictated also by the introduction of the independent external evaluation (IEE) as a final certification of school leavers. With the emergence of computer classes, the use of tests became available and appropriate. The use of computers in the testing process greatly enhances the benefits of this type of control.

This paper is aimed at studying experimentally the impact of the controlling testing on enhancing learners' educational achievements in Physics and managing learners' cognitive activity.

We have been prepared the system of test questions on the following topics: "We begin to study Physics", "Mechanical work. Units of work", "Power and its units", "Electric current. Conductor Resistance", "Serial and Parallel Conductor Connection", "Ideal Gas Laws", "Atomic Physics. Spectrums". The tests were developed in order to identify the students' acquisitions of the main issues constituting the educational material / programme, as opposed to revealing some amount of information from the learner's side. In our opinion, it is important for students to master the level of education that would become the basis for further self-improvement of their own education, their own opportunities to overcome the challenges that the life postures to him / her in today's society. Therefore, the main task while developing the test tasks was the formation of certain subject and life-oriented competences.

We conducted a pedagogical experiment to introduce the test control of learners' knowledge in Physics. A series of lessons were conducted using the test survey in the experimental class, but no tests were used in the control class. Using the example of testing 8th grade schoolchildren in Physics it was detected that the use of a systematic test control of knowledge acquisition at corresponding lessons Physics allowed the students to demonstrate better knowledge of certain topics at sufficient and high levels.

Keywords: *testing control, learners' self-educational competence in Physics, creative thinking.*

References

Lyashenko, O.I., Lukina, T.O., Bulakh, I.E. & Mruga, M.R. (2012) *Metodyka i technologii otsynuyannya zagalnoosvitnyogo navtshalnogo sakladu [Methods and technologies for evaluating the activity of a comprehensive educational institution: a textbook]*. Kyiv: Pedagogichna dumka [In Ukrainian]

Romanko T. I. (2015) *Psichologo-pedagogichni osnovy otsynuyannya I pidvyshennya yakosti navchalnych dosyagnen uchniv. [Psychological and pedagogical bases of evaluation and improvement of students' educational achievements]. Tavriyski visnyk osvity. – The Taurian herald of Education. 2(50). 58-62 [In Ukrainian].*

³ *Second year student of the Master course, Faculty of Physics and Mathematics at the State institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky"*

⁴ *Ph.D. in Physical and Mathematical Science, Associate Professor of the Department of Physics at the State institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky"*

Saleh, S. & Subramaniam, L. (2018) Effects of Brain-Based Teaching Method on Physics achievement among ordinary school students. *Kasetsart Journal of Social Sciences*. Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.kjss.2017.12.025> [In English].

Poveda, T.P. & Poveda, R.A. (2007) Kontrol' navchal'no-piznaval'noyi diyal'nosti uchniv v systemi yikh pidhotovky do samorehul'ovanoho navchannya [Control of educational and cognitive activity of students in the system of their preparation for self-regulated learning]. *Zbirnyk naukovykh prats' Kamyans'koho natsional'noho universytetu imeny Ivana Ohiyenka. Seriya: Pedagogichna. № 13. P. 47-50* [In Ukrainian].

Lazarchuk, V.V. (2015) Formuvannya kompetentnostey u protsessi navchannya uchniv z fizyky [Formation of competences in the process of learners teaching physics]. *Zbirnyk naukovykh prats' Kamyans'koho Natsional'noho Universytetu imeni Ivana Ohiyenka. Seriya pedagogichna. – Collection of scientific works of Kamianets-Podilskyi National University named after Ivan Ohienko. Seriya: Pedagogichna. – Collection of scientific works of Kamenets-Podilsky National University. Ivan Ohienko. Series: Pedagogical. 21. P. 113-115* [In Ukrainian].

Lerner, I. Kompetentnisna orientatsiya u navchanni fizyky [Competencial orientation in teaching physics]. Retrieved from: <http://ru.osvita.ua/school/method/1962/> [In Ukrainian].

Panchuk, O.P. (2015) Testuvannya yak zasib ob'ektyvisatsii tematichnogo kontrolyu znan uchniv z trudovogo navchannya ta fizyky [Testing as a means of objectifying the thematic control of students' knowledge in labor training and physics]. *Zbirnyk naukovykh prats' Kamyans'koho Natsional'noho Universytetu imeni Ivana Ohiyenka. Seriya pedagogichna. – Collection of scientific works of Kamianets-Podilskyi National University named after Ivan Ohienko. The series is pedagogical. 21. 77-80* [In Ukrainian].

Grudinin, B.O. (2015) Kompetentnisnyj pidhid: sutnist vyschidnykh ponyat ta pologen [Competence approach: the essence of the initial concepts and provisions.] *Naukovi zapysky – Scientific notes. 2 (7). 140-146* [In Ukrainian].

Krasilnikova, A. (2018) Kompetentnostnyi pidhid yak osnova filosofii osviny [Competence approach as the basis of educational philosophy]. *Visnyk KNTEU – KNTEU Bulletin. 1. 147-156* [In Ukrainian].

Fizyka i Astronomiya. 7-11 klasy. Orientovni vymogy otsinyuvannya navchalnykh dosyagnen uchniv. Vytyag iz dodatka 2 do nakazu ministerstva jcdsny i nauky Ukrainy vid 21.08.2013 No. 122 "Pro zatverdzhennya orientovnykh vymog otsinyuvannya navchalnykh dosyagnen uchniv iz bazovykh dystsiplin u systemi zagalyoy serednoi osvity". [Physics and Astronomy. Grades 7-11. Indicative requirements for assessing learners' academic achievement. Excerpt from Appendix 2 to the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 1222 of 21.08.2013 "On approval of the indicative requirements for assessing academic achievement of learners' in basic disciplines in the general secondary education system". Retrieved from: <https://history.vn.ua/lesson/physics-and-astronomy-grades-7-11-study-programs-2018-2019/20.php> [In Ukrainian].

Kanivets, T.M. (2012) Osnovy pedagogicheskogo otsynuyuvannya: navchalno-metodychny posibnyk [Fundamentals of pedagogical evaluation: a textbook]. Nijin: Vydavets PP Lysenko M. M. Nizhyn: Publisher Private Enterprise Lysenko M. M. [In Ukrainian].

Osyov, V.V. (2015) Osnovni pidkhody do otsynuyuvannya navchal'nykh dosyagnen' uchniv z fizyky u profil'nykh klasakh [Basic approaches to evaluation of educational achievements of students in physics in specialized classes]. *Zbirnyk naukovykh prats' Kam'yanets'-Podil'skoho natsional'noho universytetu imeny Ivana Ohiyenka. Seriya: Pedagogichna. – Collection of scientific works of Kamenets-Podilsky National University. Ivan Ohienko. Series: Pedagogical. N. 21. P. 74-77* [In Ukrainian].

Yak otsynuyut' znannya shkolyariv v riznykh krayinakh svitu [How learners' knowledge in different countries is evaluated]. Retrieved from: <https://teenage.by/article/ocenki> [In Ukrainian].

Borshch, V.M. (2011) Materialy dlya perevirky znan' uchniv z fizyky 7 -9 klasy [Materials for testing the knowledge of students in physics 7 -9 grades] Kharkiv: «Osnova». – Kharkiv: The Basis. 182 p. Retrieved from: <https://natural.edu-lib.com/bez-rubriki/borshh-v-m-materiali-dlya-perevirki-znan-uchniv-z-fiziki-7-9-klasi-onlayn> [In Ukrainian].

Kukhar L.O. & Serhiyenko, V.P. (2010) Konstruyuvannya testiv. Kurs lektsiy: navch. posib. [Design of tests. Course of lectures: study. Tool. Lutsk. [In Ukrainian].

Accepted: December 16, 2019



Использование метода плантографии при изучении медико-биологических дисциплин

Босенко Анатолий Иванович¹

Государственное учреждение «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского», Одесса, Украина

E-mail: bosenco@ukr.net

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-3472-0412>

Евтухова Лариса Александровна²

Учреждение образования «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины»,

Гомель, Беларусь

E-mail: levtuhova@gsu.by

Процесс обучения предусматривает множество методов исследования, разной степени сложности и важности, которые требуются человеку в разнообразных сферах жизни. В статье научно обосновано использование комплексного метода плантографии в процессе изучения медико-биологических дисциплин для определения функциональных показателей свода стопы человека. Применение метода плантографии на практических занятиях дисциплины «Физиология человека» повысит интерес к обучению, так как определение индивидуальных параметров состояния опорно-двигательной системы позволит студентам не только расширить диапазон знаний физиологического профиля, но и выработать умения и навыки исследовательского поведения. В ходе исследования определены показатели состояния свода стопы студентов при различных режимах нагрузки. Анализ результатов позволил определить так называемую «группу риска»: группа студентов, у которых под действием нагрузки зафиксированы статические формы деформации свода стопы, при этом отмечается переход индекса стопы из одной качественной оценочной зоны в другую от «нормальной» в категории: «предуплощенная», «уплощенная» и «плоская». Следовательно, увеличение нагрузки на свод стопы приводит к уменьшению ее рессорных возможностей. Таким образом, данные индивидуальных параметров индекса стопы, полученные в ходе исследовательской работы студентами на практических занятиях могут способствовать правильному распределению учащихся по медицинским группам для занятий физическим воспитанием.

Ключевые слова: плантография, свод стопы человека, группы риска, исследовательская деятельность

Введение. Уровень образования определяется умениями, знаниями и навыками студентов (Болотов, 2007). Одна из основных задач высшего образования – подготовить специалиста с высоким уровнем знаний и творческим потенциалом диктует необходимость актуализации исследовательского подхода к обучению, в результате которого у студентов развиваются универсальные умения и навыки исследовательского поведения, необходимые не только тем, чья жизнь связана с научной работой, но и каждому человеку (Алексеев, 2008). В существующем многообразии изучаемых биологических дисциплин в процессе обучения многие методики являются классическими, входящими в обучающие программы на протяжении ряда лет. Для изучения современных методов исследования в ряде вузов выделены отдельные дисциплины. На практических и лабораторных занятиях по дисциплине курса «Физиология человека» интерес представляет использование комплексного метода плантографии для определения функциональных показателей свода стопы человека.

Интерес к исследованию функции стопы в норме и при патологии вызван комплексом проблем, которые имеют медицинское и социальное значение: затруднения в определении понятия «нормы» стопы и отсутствие достаточно объективных критериев для оценки функции стопы в норме и при патологии (Михнович, 2004).

¹ доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой биологии и охраны здоровья Государственного учреждения «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского»

² кандидат сельскохозяйственных наук, доцент кафедры зоологии, физиологии и генетики Учреждения образования «Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины»

Наиболее распространенной деформацией стопы в процессе онтогенеза человека является плоскостопие, которое характеризуется опущением продольного и поперечного сводов стопы (Sullivan, 1995; Brand, 1997). В процессе формирования плоскостопия стопа расплывается, в результате чего ударная волна, возникающая при ходьбе, беге и прыжках, не погашается пружинящими сводами стопы, а распространяется вверх по скелету и приводит к деформации опорно-двигательного аппарата человека в целом (Kondo, Shimamura, 1958).

Таким образом, использование метода плантографии для установления границ динамики изменений свода стопы человека как компенсаторно-приспособительных к нагрузке определяет актуальность, теоретическое и практическое значение представленной работы.

Во-первых, данный метод является достаточно информативным при диагностике функциональных и патологических изменений со стороны опорно-двигательного аппарата (Красикова, 2011); во-вторых, применим для исследования статических деформаций свода стопы человека, в третьих позволяет определить «группу риска» – лиц, у которых отмечается ослабление связочно-мышечного аппарата стопы при различных режимах нагрузки и переход качественной оценки индекса стопы из зоны «норма» в другие: «предуплощенная», «уплощенная», «плоская» (Тарикова, 2004).

Цель и задачи исследования – научно обосновать использование метода плантографии для оценки функционально-адаптационных возможностей свода стопы студенческой молодежи к различным режимам нагрузки.

Материалы и методы исследования. В плантографическом обследовании приняли участие 498 человек. Из них 250 студентов и 248 студенток 18-20 лет УО «ГГУ имени Ф. Скорины» и ГУ «ЮНПУ имени К. Д. Ушинского». В результате исследования было получено 1494 плантограммы, данная выборка характеризуется высокой степенью репрезентативности.

Для определения состояния и функциональной подготовленности свода стопы студентов использована комплексная методика из трех частей:

1) метод получения отпечатков стоп «плантограмм» при различных нагрузочных режимах массой собственного тела: в положении сидя без нагрузки (анатомическое состояние); в положении стоя с нагрузкой 50 % от массы собственного тела на одну стопу; в положении стоя с нагрузкой 100 % от массы собственного тела на одну стопу.

Для получения отпечатков подошвенной поверхности стопы (плантограмм) в классической методике используют специальное приспособление – плантограф (Циркунова, 1968), при этом стопу обследуемого окрашивают красителем (Дембо, 1988).

В нашей работе применили модифицированный метод снятия плантограмм (Евтухова, 2016), который позволяет получать отпечаток, не окрашивая стопу, при этом снижается не только трудоемкость работы, но и обеспечиваются благоприятные условия для проведения экспресс-анализа параметров свода стопы человека;

2) метод количественной оценки состояния свода стопы проводится на плантограмме с помощью вычисления индекса стопы (Niederecker, 1959). На полученном отпечатке проводят касательную к наиболее выступающим точкам внутреннего края стопы. Из середины касательной восстанавливают перпендикуляр до наружного края стопы (рисунок 1).

3) метод качественной оценки: полученные количественные данные с плантограмм о состоянии продольного свода стопы по показателю уплощенности дифференцируют по качественным оценкам (Арсланов, 1975; Арсланова, 1992), которые представлены в таблице 1.

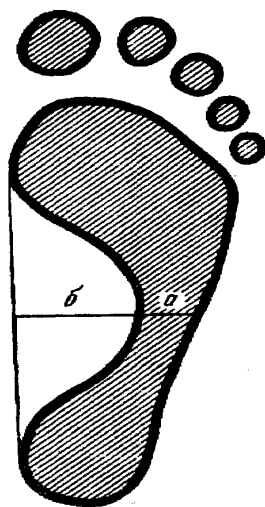


Рисунок 1. Схема отпечатка стопы

Затем вычисляют индекс стопы: I – процентное отношение длины той части перпендикуляра, которая прошла через отпечаток (a), ко всей его длине (a + b) по формуле (Штритер, 1977):

$$I = a / (a + b) (1)$$

Таблица 1

Количественный показатель и качественная оценка уплощённости свода стопы человека

Количественный показатель уплощенности свода стопы	Качественная оценка показателя уплощенности свода стопы
До 40%	Нормальная
41-50%	Предуплощенная
51-60%	Уплощенная
Более 60%	Плоская

Обработка и анализ полученных данных проводились с помощью пакета «Statistica 6.0» с учетом рекомендаций медико-биологической статистики (Гланц, 1999).

Результаты исследования. Плантаграфическое обследование показало, что в анатомическом (без нагрузочном) состоянии нормальный индекс стопы определен у 94% студенток и 82% студентов.

Исследование нагрузочных режимов на состояние свода стопы студенток показали, что при силовом воздействии массой собственного тела изменяется показатель состояния свода стопы в зависимости от величины нагрузки. Так как, при нагрузке 50% и 100% от массы тела на одну стопу происходит перераспределение индивидуальных показателей индекса стопы из категории «нормальная» в категории: «предуплощенная», «уплощенная» и «плоская», поэтому эти студенты составили так называемую «группу риска».

«Группа риска» среди девушек составила:

- а) в безнагрузочном состоянии – 6%;
- б) при нагрузке 50% от собственной массы – 42%;
- в) при нагрузке 100% собственной массы – 52%.

Анализ параметров состояния свода стопы студентов показал, что при нагрузке на стопу, наблюдается уплощение её свода. Так, при нагрузке 50% от массы собственного тела нормальный индекс стопы определен у 57% обследованных юношей. Дальнейшее увеличение нагрузки до 100% массы собственного тела привело к тому, что нормальный показатель индекса уплощенности стопы отмечался уже только у 36% юношей.

«Группа риска» среди юношей составила:

- а) в безнагрузочном состоянии – 18%;
- б) при нагрузке 50% от собственной массы – 43%;
- в) при нагрузке 100% собственной массы – 64%.

У 2 студентов при нагрузке 100% от массы тела индекс стопы перешел из категории «уплощенная» в категорию «плоская». Анализируя полученные данные изменения свода стопы, мы можем предположить, что дальнейшее увеличение нагрузки на свод стопы студентов приведет к уменьшению ее рессорных возможностей.

На свод стопы влияет величина массы собственного тела, а точнее, силовое воздействие, создаваемое ею. Ряд авторов, характеризует эти перераспределения индивидуальных показателей индекса уплощенности из одной зоны в другую как функциональные изменения адаптационных возможностей мышечно-суставного корсета свода стопы только в том случае, если без нагрузки наблюдается восстановление качественной зоны свода стопы «нормальная». Это характерно для лиц, у которых росто-весовой или индекс массы тела не превышает нормативные показатели (Роровіс, 2003; Соломон, 2008; Перепелкин, 2014). Это позволило конкретизировать задачу исследования и провести расчет индекса массы тела для всей выборки студентов. В таблице 2 приведен диапазон антропометрических показателей и индекса массы тела обследованной группы студентов.

Таблица 2

Диапазон показателей антропометрии и индекса массы тела обследованной группы студентов

Показатели	Студентки			Студенты		
	Min	Max	M ± m	Min	Max	M ± m
Рост, см	157	179	166 ± 0,5	159	188	175 ± 0,83
Масса тела, кг	49	68	55 ± 0,9	52	89	71 ± 2,46
Индекс массы тела	19	22	20 ± 0,3	19	23	21 ± 0,5

Средние показатели индекса массы тела всей группы обследованных студентов лежат в диапазоне нормативных значений, поэтому мы можем исключить влияние фактора массы тела на деформацию мышечно-суставного корсета свода стопы.

Методом статистического и двухфакторного дисперсионного анализа изучено влияние величины нагрузки на изменение категории индекса стопы обследованной группы студентов.

Качественная характеристика степени уплощенности свода стопы увеличивается при изменении режима нагрузки от 0% до 100% от массы тела от $29,8 \pm 1,2$ до $44,1 \pm 1,1$ у девушек и от $32,7 \pm 1,4$ до $53,6 \pm 1,4$ у юношей. Результаты двухфакторного дисперсионного анализа свидетельствуют о достоверном влиянии величины нагрузочного режима на индекс свода стопы: критерий Фишера составляет 56,7 для студенток и 20,16 для студентов при уровне значимости $p < 0,01$.

Графическая интерпретация двухфакторного дисперсионного анализа влияния нагрузочного режима на степень уплощенности свода стопы обследованной группы студентов представлена на рисунке 2.

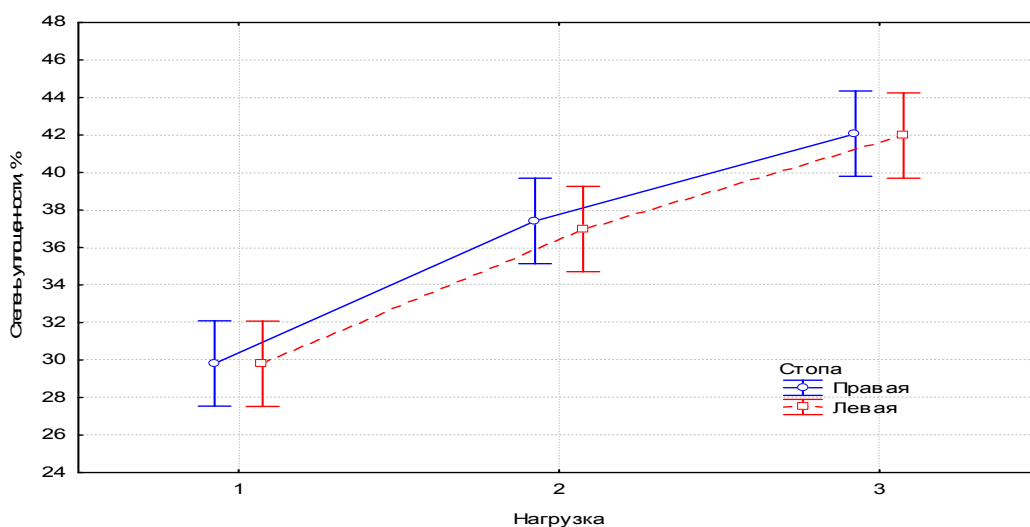


Рис. 2. Графическая интерпретация двухфакторного дисперсионного анализа влияния нагрузочного режима на степень уплощенности свода стопы обследованной группы студентов

Заключение. Анализируя происходящие изменения в показателях уплощенности свода стопы студентов, можно предположить, что дальнейшее увеличение нагрузки приведет к уменьшению ее рессорных возможностей. Плантографическое обследование позволило выявить «группу риска»: индекс стопы у 72% обследованных студентов, характеризовался «уплощенным», «предуплощенным» и «плоским» состоянием свода стопы при действии различных нагрузочных режимах.

Для обеспечения эффективности учебного процесса в рамках содержания дисциплин при получении высшего образования по курсу «Физиология человека» рекомендуем дополнить традиционный перечень изучаемых методик комплексным методом плантографии, что позволит повысить научный и исследовательский уровень образования студентов.

Литература

Алексеенко Т. С. Образование как основное стартовое условие инновационного типа экономического роста. Сборник научных статей Международного весеннего форума «Инновационные технологии в бизнес-образовании». Гомель: БТЭУ, 2008. С.175-179.

Арсланов В. А. Условия формирования осанки школьников младшего возраста в учебной деятельности. Казань: Наука, 1985. 241с.

Арсланова Л. М. К методике определения состояния осанки в статических положениях сидя и стоя. Казань: Наука, 1992. 11 с.

Болотов В. А. Система оценки качества образования: учеб. пособие для вузов. Москва: Логос,

2007. 263 с.

Гланц С. Медико-биологическая статистика. Москва: Практика, 1999. 459 с.

Дембо А. Г. Врачебный контроль в спорте. Москва: Медицина, 1988. 288 с.

Евтухова Л. А., Игнатенко В. А. Методика исследования состояния стопы учащейся молодежи.

Проблемы здоровья и экологии. Гомель: УО «ГГМУ», 2016. № 1(43). С. 53-57.

Красикова И. С. Плоскостопие. Профилактика и лечение. Москва: Корона-Век, 2011. 128 с.

Михнович М. С. Диагностика и лечение продольного плоскостопия. Москва: Медицина, 2004.

246 с.

Соломон С. Всё о здоровье ваших ног: от младенчества до старости. Москва: Астрель, 2008.

224 с.

Перепелкин А. И. Исследование упругих свойств стопы человека. Российский журнал биомеханики, 2014. № 3. С. 381-388.

Тарикова А. Н. Актуальные проблемы медицины. Медицинский журнал, 2004. № 5. С. 146-147.

Циркунова Н. А. Плантография как метод диагностики плоскостопия. Материалы докладов 3-го пленума межведомственной комиссии по рациональной обуви. Москва: ЦИТО, 1968. С. 45-56.

Штриттер А. В. К вопросу об изменении плоскостопия. Гигиена труда, 1977. № 12. С. 20-24.

Kondo S., Shimamura A. An X-ray study on the longitudinal arch of the foot. Process of the development of the arch and deformation caused by wearing shoes, I. Anthropol. Soc. Nippon, 1958. № 3. P. 101-111.

Popovic N. Acquired flatfoot deformity secondary to dysfunction of the tibialis posterior tendon. Acta Orthopædica Belgica, 2003. № 3. P. 211-221.

Sullivan J. A. Pediatric flatfoot evaluation and management. Amer. Acad. Orthor. Surg., 1995, Jan. 7(1), P. 44-53.

Використання методу плантографії при вивченні медико-біологічних дисциплін

Євтухова Лариса Олександрівна³

Установа освіти «Гомельський державний університет імені Ф. Скорини», Гомель, Білорусь

Босенко Анатолій Іванович⁴

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, Україна

Процес навчання включає безліч методів дослідження, різного ступеня складності і важливості, які потрібні людині у самих різних сферах життя. У статті науково обґрунтовано використання комплексного методу плантографії в процесі навчання медико-біологічних дисциплін для визначення функціональних показників склепіння стопи людини. Застосування методу плантографії на практичних заняттях з дисципліни «Фізіологія людини» підвищить інтерес до навчання, оскільки визначення індивідуальних параметрів стану опорно-рухової системи дозволить студентам не тільки розширити діапазон знань фізіологічного профілю, а й виробити вміння і навички дослідницького характеру. В ході нашого дослідження визначені показники стану склепіння стопи студентів при різних режимах навантаження. Аналіз результатів дозволив визначити так звану «групу ризику»: група студентів, у яких під дією навантаження зафіксовані статичні форми деформації склепіння стопи, при цьому відзначається перехід індексу стопи з однієї якісної оціночної зони в іншу від «нормальної» – в категорії: «передсплющена», «трохи сплющена» і «плоска». Отже, збільшення навантаження на склепіння стопи призводить до зменшення її ресорних можливостей. Таким чином, дані індивідуальних параметрів індексу стопи, отримані в ході дослідницької роботи студентами на практичних заняттях можуть сприяти правильному розподілу учнів за медичними групами для занять фізичним вихованням.

Ключові слова: плантографія, склепіння стопи людини, групи ризику, дослідницька діяльність.

³ кандидат сільськогосподарських наук, доцент кафедри зоології, фізіології та генетики Установи освіти «Гомельський державний університет імені Ф. Скорини»

⁴ доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри біології і охорони здоров'я Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

Using the plantography method in the study of medical and biological disciplines

Evtukhova Larisa⁵

Educational institution "Francisk Skorina Gomel State University", Gomel, Belarus

Bosenko Anatoly⁶

State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University
named after K. D. Ushynsky", Odesa, Ukraine

The learning process includes a variety of research methods, varying degrees of complexity and importance, which are required by a person in a variety of spheres of life. The article scientifically substantiates the use of a complex method of plantography in the process of teaching biomedical disciplines to determine the functional parameters of the human foot arch. Application of the plantography method in practical classes of the discipline "Human Physiology" will increase interest in learning, since the determination of individual state parameters of the musculoskeletal system will allow students not only to expand the range of knowledge of the physiological profile, but also to develop their skills of research conduct. In the course of our research, the indicators of the condition of students' foot arch in different modes of loading were identified. The analysis of the results allowed us to determine the so-called "risk group": a group of students who under the influence of the load demonstrated static forms of deformation of the foot arch, while there is a transition of the foot index from one qualitative evaluation zone to another, from "normal" to the category: "flattened", "slightly flattened" and "flat". Therefore, increasing the load on the foot arch leads to a decrease in its springing capabilities. Thus, the data of individual parameters of the foot index obtained by students during the research work in practical classes can contribute to the correct distribution of students in medical groups for physical education.

Keywords: plantography, human foot arch, risk groups, research activities.

References

- Alekseenko, T.S. (2008). Education as the main starting condition of innovative type of economic growth. Collection of scientific articles Of the international spring forum "Innovative technologies in business education". Gomel: of BTEU [in Belarus].
- Arslanov, V.A. (1985). Conditions of formation of a bearing of schoolboys of younger age in educational activity. Kazan: Nauka [in Russia].
- Arslanova, L.M. (1992). On the method of determining the state of posture in static sitting and standing positions. Kazan: Nauka [in Russia].
- Bolotov, V.A. (2007). System of quality assessment of education: studies. the manual for high schools. Moscow: Logos [in Russia].
- Glants, S. (1999). Medico-biological statistics. Moscow: Praktika in Russia].
- Dembo, A. (1988). Medical control in sport. Moscow: Meditsina [in Russia].
- Evtukhova, L.A. & Ignatenko, V.A. (2016). Methods of studying the state of the foot of students. Problems of health and ecology. Gomel: UO "GSMU" [in Belarus].
- Kondo, S. & Shimamura, A. (1958). An X-ray study on the longitudinal arch of the foot. Process of the development of the arch and deformation caused by wearing shoes, I. Anthropol. Soc. Nippon, № 3, P. 101-111.
- Krasikova, I.S. (2011). Flat Feet. Prevention and treatment. Moscow: Korona-Vek [in Russia].
- Mikhnovich, M.S. (2004). Dignostics and treatment of longitudinal flat feet. Moscow: Meditsina [in Russia].
- Perpelkin, A.I. (2014). Investigation of elastic properties of the human foot. Russian journal of biomechanics [in Russia].
- Popovic, N. (2003). Acquired flatfoot deformity secondary to dysfunction of the tibialis posterior tendon. Acta Orthopædica Belgica, № 3. P. 211-221.
- Solomon, S. (2008). Everything about the health of your feet: from infancy to old age. Moscow: Astrel [in Russia].
- Stritter, A.V. (1977). To the question about the change of flatfoot. Occupational health, No. 12. Pp. 20-

⁵ Ph. D. in Agricultural Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Chair of Zoology, Physiology and Genetics at the Educational institution "Francisk Skorina Gomel State University"

⁶ Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Biology and Health Protection, at the State institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky"

24. CITO [in Russia].

Sullivan, J.A. (1995). Pediatric flatfoot evaluation and management. *Amer. Acad. Orthor. Surg.*, 1995, Jan. 7(1), P. 44-53.

Tsirkunov, N.A. (1968). Plantography as a diagnostic method for flatfoot. *Materials of reports of the 3rd Plenum of the interdepartmental Commission on rational policy*. Moscow: CITO [in Russia].

Turikova, A.N. (2004). Actual problems of medicine. *Medical journal* [in Russia].

Accepted: December 16, 2019



ДО УВАГИ АВТОРІВ!

Редакція приймає до друку **наукові статті** з педагогіки, **що раніше не публікувалися**. «Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського» внесено до Переліку наукових фахових видань України (наказ МОН України від 16.05.2016 р. № 515).

Стаття подається мовою оригіналу (або українською, або англійською, або російською) електронною поштою на адресу: nv.pnpu@gmail.com (у темі листа вказати прізвище автора).

ТЕКСТ СТАТТІ МАЄ БУТИ РЕТЕЛЬНО ПЕРЕВІРЕНИЙ І ВІДРЕДАГОВАНИЙ АВТОРОМ. Стаття, не оформлена згідно з вимогами, зі смисловими, граматичними чи стилістичними помилками, до друку не приймається. Відповідальність за достовірність інформації, фактів та інших відомостей, покликань, цитування та написання власних імен **несуть автори публікації**.

УВАГА! Не допускається використання даних, які було представлено у захищених дисертаційних дослідженнях, а також опублікованих раніше статтях.

Орієнтовний обсяг статті (без анотації та літератури) **не менше 0,5 др. арк.**

Технічні вимоги до оформлення рукопису статті:

Рукопис подавати у форматі *.doc чи *.rtf (MSWord): шрифт – Arial, кегель – 13,5, відстань між рядками – 1,5 інтервалу комп'ютерного стандарту. Поля: верхнє і нижнє – 2 см, праве – 1,5 см, ліве – 3 см. Абзац – 1,25 см. Сторінки не нумеруються, текст набирається без переносів.

Структура статті:

1. Шифр УДК, з абзацним відступом, у верхньому лівому куті першої сторінки.
2. Наступний рядок – вирівняно справа інформація мовою, якою написана стаття (українська, російська, англійська) – прізвище, ім'я та по батькові автора (авторів), інформація про автора (авторів) (науковий ступінь, учене звання, посада, назва організації, у якій працює автор, країна, E-mail, ORCID ID, Researcher ID або Scopus ID – якщо автор має).
3. Наступний рядок – назва статті з великої літери напівжирним шрифтом, без абзацного відступу, вирівняно центром. Назва має бути короткою (не більше 12 слів) і відображати зміст статті.
4. Наступний рядок – анотація мовою статті (без слова «Анотація», абзацний відступ, вирівняно шириною тексту, курсив). Обсяг **1800 знаків без пробілів**. Анотація має бути написана зв'язним текстом і містити таку інформацію: актуальність дослідження, мету статті, методи дослідження, зміст дослідження та його результати.
5. Наступний рядок – ключові слова (словосполучення «Ключові слова» напівжирним шрифтом, абзацний відступ, вирівняно шириною тексту, інтервал між рядками одинарний, курсив).
6. Через рядок – основний текст статті.

Стаття **обов'язково** повинна містити такі елементи із **зазначенням у тексті окремим реченням: Вступ** (постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими або практичними завданнями, аналіз основних досліджень і публікацій з порушеної проблеми); **Мета та завдання дослідження; Матеріали та методи дослідження; Результати дослідження** (висвітлення процедури теоретико-методологічного та/або експериментального дослідження; виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих наукових результатів); **Обговорення результатів; Висновки** (і перспективи подальших наукових розвідок); **Література; References**.

7. Цитування та внутрішньотекстове посилання у тексті подавати **за стилем APA**, наприклад (Іванов, 2018); якщо зазначається сторінка джерела, то вона подається через двокрапку, наприклад (Іванов, 2018: 120).

8. Таблиці, схеми, рисунки, діаграми повинні бути авторськими, а не скопійованими з інших видань. Розміщуються без абзацу в центрі сторінки безпосередньо після покликання на них у тексті статті. Слово «Таблиця» та її номер пишуться курсивом зверху вирівняно справа, а рядком нижче вирівняно центром – назва таблиці. Інші ілюстрації, теж нумеровані, підписуються знизу вирівняно центром.

9. Формули подаються в окремому рядку без абзацного відступу вирівняно центром, нумеруються арабськими цифрами в круглих дужках з правого боку сторінки.

10. Після основного тексту статті подається список **Літератури**. У ньому мають бути лише ті джерела, на які зроблено посилання у тексті. Слово «Література» великими буквами пишеться вирівняно зліва з абзацним відступом. Нижче подаються за алфавітом пронумеровані використані літературні джерела. **До списку літератури слід переважно включати посилання на книги та статті з періодичних видань (журнали та збірки), що проіндексовані у провідних міжнародних наукометричних базах (Scopus, Web of Science тощо)**. Література оформляється відповідно до вимог «ДСТУ 8302:2015. Бібліографічне посилання. Загальні положення та правила складання».

11. **References** оформлюється згідно зі стандартом APA. References – це список літератури, перекладений англійською мовою та транслітерований і оформлений відповідно до міжнародного стилю оформлення наукових публікацій **APA (American Psychological Association) style**.

12. У тексті статті вживаються такі знаки: лапки – (« »), апостроф – ('), через пробіл тире (–), а не дефіс (-). Двокрапка (:) ставиться без пробілу.

13. Після викладу матеріалу статті подається інформація **українською** (якщо стаття російською мовою) та **англійською** мовами **про авторів** (ім'я та прізвище автора (авторів), науковий ступінь, учене звання, посада, назва організації, в якій працює автор, країна, E-mail, ORCID ID, Researcher ID або Scopus ID – якщо автор має), назва статті, **авторське резюме обсягом 1800 знаків**, включаючи ключові слова. Резюме має бути

зв'язним текстом і містити таку інформацію: актуальність дослідження, мету статті, методи дослідження, зміст дослідження та його результати. Слід уникати в тексті резюме повного повторення назви статті.

14. У кінці сторінки вказується дата її надсилання у редакцію журналу.

До статті додаються:

Довідка про автора (авторів) на окремому аркуші: прізвище, ім'я та по батькові, місце роботи (для аспірантів – місце навчання), посада, науковий ступінь, учене звання, домашня адреса (індекс обов'язково), адреса електронної пошти, контактні телефони, поштова адреса (або адреса відділення нової пошти) для надсилання друкованого екземпляру журналу (**обов'язкова умова**: отримувач і адреса мають відповідати адресі, зазначеній у Ліцензійному договорі на передачу невиключних майнових прав на використання твору) та заповнений **Ліцензійний договір на передачу невиключних майнових прав на використання твору**.

Текст статті та додаткові матеріали надсилати електронною поштою на адресу: nv.pnpu@gmail.com (у темі листа вказати прізвище автора).

Грошовий переказ сплачується **після позитивного рішення редколегії про прийняття статті до друку**. Редакційна колегія залишає за собою право перевіряти отримані статті на наявність плагіату, віддавати надіслані статті на додаткове рецензування, а також відхилити ті з них, які не відповідають вимогам або науковим напрямкам журналу.

Розмір коштів на покриття витрат з публікації статей у журналі «Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського» **складає 50 грн. за 1 сторінку тексту форматом А4**.

Відповідальний редактор: кандидат педагогічних наук, доцент кафедри слов'янського мовознавства Анжела Олександрівна Буднік, тел. (067)-482-14-96.

РЕДАКЦІЯ ЖУРНАЛУ НЕ НЕСЕ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ЗА ЗМІСТ СТАТЕЙ ТА МОЖЕ НЕ ПОДІЛЯТИ ДУМКУ АВТОРА!

Підписано до друку 27.12.2019. Формат 60х90/16. Папір офсетний.
Гарн. «Arial» Друк цифровий. Ум. друк. арк. 17,7.
Наклад 100 пр.
Видавець Букаєв Вадим Вікторович
вул. Пантелеймонівська 34, м. Одеса, 65012.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 2783 від 02.03.2007 р.
Тел. 0949464393, 0487431393 e-mail – 7431393@gmail.com