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

ПРОБЛЕМИ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ГЛОБАЛЬНОМУ, РЕГІОНАЛЬНОМУ ТА НАЦІОНАЛЬНОМУ КОНТЕКСТАХ

Монографія

За загальною редакцією професорів А. А. Сбруєвої та Г. Ю. Ніколаї

Суми
Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка
2017

УДК 378.091.(477):001.895
П 78

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради
Сумського державного педагогічного університету
імені А. С. Макаренка (протокол № 1 від 21.09.2017 р.)

Редактори:

А.А. Сбруєва, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка;

Г.Ю. Ніколаї, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри мистецької педагогіки та хореографії Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка;

Рецензенти:

О. Є. Антонова, Житомирського державного університету імені Івана Франка;

О. А. Заболотна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри іноземних мов Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини,

П 78 Проблеми інноваційного розвитку вищої освіти у глобальному, регіональному та національному контекстах : монографія / за заг. ред. А. А. Сбруєвої та Г. Ю. Ніколаї. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2017. – 412 с.

ISBN 978-966-968-247-0

Монографію присвячено висвітленню широкого кола актуальних проблем інноваційного розвитку вищої освіти. З'ясовано тенденції розвитку політики Європейського Союзу у сфері забезпечення якості вищої освіти. Схарактеризовано перспективи використання інноваційного досвіду вищої школи країн європейського регіону та США у вишах України. Окреслено інноваційні підходи, методи, технології підготовки майбутнього вчителя у вітчизняній системі вищої освіти. Узагальнено академічні традиції та інновацій в організації навчального процесу в історії вітчизняної вищої школи.

Для викладачів, аспірантів, магістрантів, студентів, широкої педагогічної громади.

ISBN 978-966-968-247-0

УДК 378.091.(477):001.895

© Колектив авторів, 2017
© Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2017

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І. ГЛОБАЛЬНИЙ КОНТЕКСТ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Boichenko M. A. Professional development of GT (gifted and talented) teachers in the USA, Canada and the UK..... 5

Бойченко М. А. Професійний розвиток GT(gifted and talented) учителів у США, Канаді та Великій Британії..... 5

Борзенко О. П. Впровадження інноваційних освітніх технологій та їх вплив на прогресивні зміни розвитку сучасної вищої освіти..... 28

Красуля А. В. Перспективи використання американського досвіду фандрейзингової діяльності в університетах України..... 46

Шихненко К. І. Теорії освітніх змін у світовій педагогічній думці: загальнонаукові витоки та складові..... 94

РОЗДІЛ ІІ. РЕГІОНАЛЬНИЙ КОНТЕКСТ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Бондаренко О. О. Інноваційний потенціал досвіду діяльності університетських осередків культури в Польщі та можливості його використання в Україні..... 138

Долгова Н. О. Досвід модернізації фізичного виховання і спорту в університетській освіті Польщі: перспективи екстраполяції..... 172

Ніколаї Г. Ю., Ключко В. В. Розповсюдження ритміки Еміля Жак-Далькроза в міжнародному просторі вищої мистецької освіти..... 202

Повалій Т. Л. Використання позитивного польського досвіду модернізації вищої хореографічної освіти в Україні: реалії та перспективи..... 218

Сбруєва А. А. Тенденції розвитку політики Європейського Союзу у сфері забезпечення якості вищої освіти..... 240

Солощенко В. М. Інтернаціоналізація університетської освіти: інноваційний досвід німецькомовних країн..... 261

РОЗДІЛ ІІІ. НАЦІОНАЛЬНИЙ КОНТЕКСТ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Грицай Н. Б. Інноваційні технології навчання у методичній підготовці майбутніх учителів біології..... 285

Дудник О. М. Педагогічні задачі контекстної спрямованості як інноваційний метод підготовки майбутнього вчителя початкових класів..... 305

Корж-Усенко Л. В. Академічні традиції та інновації: ретроспекція правового поля та практики вітчизняної вищої школи…….. 324
Кузнєцова О. Т. Проектування моделі методичної системи застосування оздоровчих технологій у процесі фізичного виховання студентів…… 350
Мартиненко О. В., Чкана Я. О. Інноваційні підходи до організації самостійної роботи майбутніх учителів математики при вивченні фахових дисциплін…… 372
Чернякова Ж. Ю. Інновації в управлінні самостійною роботою студентів-бакалаврів: теоретичні та методичні засади…… 387

РОЗДІЛ І. ГЛОБАЛЬНИЙ КОНТЕКСТ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Maryna Boichenko, PhD, Associate Professor
Sumy state pedagogical university named after A. S. Makarenko
ORCID ID 0000-0002-0543-8832
DOI 10.24139/978-966-968-247-0/005–028

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS IN THE USA, CANADA AND THE UK

The chapter highlights the peculiarities of professional development of teachers working with gifted students in the United States, Canada and the United Kingdom. Two groups of models of GT teachers' professional development are outlined: 1) models that provide organizational or inter-institutional cooperation; 2) models that do not involve large-scale implementation (can be implemented at school, class level, etc.).

Key words: *professional development, gifted and talented students, GT teachers, models of professional development, USA, Canada, UK.*

Марина Бойченко, канд. пед. наук, доцент
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК GT УЧИТЕЛІВ У США, КАНАДІ ТА ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

У розділі висвітлено особливості професійного розвитку вчителів, які працюють із обдарованими школярами у США, Канаді та Великій Британії. Окреслено моделі професійного розвитку ОТ вчителів з розподілом на дві групи: 1) моделі, що передбачають організаційну або міжінституційну взаємодію; 2) моделі, які не передбачають масштабної імплементації (можуть бути запроваджені на рівні школи, класу тощо).

Ключові слова: *професійний розвиток, обдаровані і талановиті школярі, ОТ вчителі, моделі професійного розвитку, США, Канада, Велика Британія.*

Introduction. Gifted and talented children and youth as the future national elite require special attention and pedagogical support. In this context teacher's qualification plays crucial role. In the USA, Canada and the UK continuous professional development is one of the main conditions of GT teachers' effective professional activity. It helps acquire new knowledge and skills related to the identification of gifted children and youth and GT services provision. Taking into account the fact that in Ukraine gifted children get support from regular classroom teachers, because there are no GT specialists in our country, foreign experience of the studied countries in this sphere seems to be very important.

Analysis of relevant research. Gifted education as a whole and GT teachers' training and professional development in Ukraine and foreign countries in particular have become the issue of special interest of such native researchers as V. Alfimov, O. Antonova, I. Babenko, O. Bevz, O. Bocharova, A. Chichiuk, L. Chukhno, M. Drobotenko, M. Halchenko, Yu. Hotsuliak, M. Kabanets, I. Kholod, Ya. Kulchytska, M. Milenina, A. Sahalakova, A. Sbruieva, M. Sbruiev, V. Stryzhalkovska, P. Tadeiev, N. Telychko, V. Volyk and others.

Aim of the study is to characterize GT teachers' professional development programmes in the USA, Canada and the UK and consider the possibilities of use of progressive conceptual ideas of foreign experience in practice of Ukrainian universities and secondary schools.

Research methods – *terminological analysis* with the help of which the essence of the approaches to GT teachers' professional development in different countries is defined; *comparative analysis* aimed at defining common features and differences in the implementation of GT teachers' professional development programmes in the USA, Canada and the UK and finding the ways of using foreign experience in Ukrainian higher education institutions and secondary schools.

Research results. The concept of lifelong learning involves continuous professional development and teacher training, especially those who work with gifted children and youth as the most vulnerable category of students. It should be noted that professional development, in the broadest sense, is the development of a person in his/her professional role. Under the professional development of teachers A. Glatthorn understands professional growth, which results from an increase in the experience and systematic testing of a teacher as a professional [25, p. 41]. The researcher distinguishes between "professional development", "career development" (professional growth that occurs when a teacher is promoted in his/her career) and "staff development" (introduction of organized professional programs of in-service training for groups of teachers is one of the systemic interventions that can be used for the professional development of teachers) [25, p. 41].

It should be emphasized that until recently the terms "professional development" and "staff development" in the foreign scientific-pedagogical discourse were used synonymously, since the only form of professional development was the development of staff through training programs in the workplace, which included participation in seminars/workshops and short-term courses aimed at providing teachers with new information on certain aspects of pedagogical activity.

In modern conditions, professional development of teachers means a long-term process involving continuous opportunities and systematic measures that promote growth and development in the profession [52, p. 12]. In this sense, professional development concerns both formal (participation in workshops and professional meetings, mentoring, etc.), as well as informal (study of special literature, review of documentary television programs related to academic discipline/professional activity, etc.) experience.

According to E. Villegas-Reimers [52], the process of professional development has a number of characteristics, in particular:

- the basis for professional development is constructivism, in contrast to the "transmission-oriented model". As a result, teachers are considered to be an active subjects of learning, involved in the solution of specific teaching, assessment, observation and reflection tasks;
- this process is a long-term one, which allows not only to gain new experience, but also to establish links of acquired knowledge with new experiences;
- the process of professional development takes place in a certain context, while the school becomes a community of learners or, by definition of other scholars, the community of inquiry [39], professional community [36], caring community [30], etc.;
- the process of professional development is closely linked to the reform of the school, since it is aimed at creating a culture of an education institution rather than acquiring certain skills;
- the teacher is considered to be a reflective practitioner, which, based on available knowledge, acquires new knowledge and experience, forms his own approaches to teaching;
- the process of professional development involves interaction of teachers, school administrators, parents and other members of the local community;
- this process is multidimensional because the forms of professional development depend on the specific conditions of the learning environment and can have a range of dimensions even in one learning environment. In this context, it is necessary to find out organizational goals, values and practices to determine the most effective model of professional development in a particular situation [52, p. 13–15].

In this context, the opinion of American researches M. Cochran-Smith and S. Lytle about the existence in the educational policy of foreign countries of a number of interrelated approaches to professional development is interesting, in particular: *knowledge-for-practice* –

generation of formal knowledge and theories by higher education institutions staff that can be used by teachers to improve their pedagogical activity; *knowledge-in-practice* – a certain part of knowledge that teachers must have is "practical", i.e. can be applied in practice; *knowledge-of-practice* – in this case, knowledge is not divided into formal and practical; teachers acquire knowledge of teaching methods, when they have the opportunity to analyze their practical activities and carry out experimental research in their learning environments [18].

According to American researcher T. Corcoran, effective implementation of professional development programs for teachers should be based on the following principles: stimulation and support of local initiatives (teachers, schools, educational district); awareness of various aspects of teaching (age and individual characteristics of students, theories of personality development, including the development of giftedness *(M.B.)*, content and construction of the curriculum, teaching and assessment methods, school culture and joint decision-making); modeling of teaching on the principles of constructivism; promotion of intellectual, social and emotional exchange of ideas and materials with colleagues; respect for teachers as professionals and adult learners; giving enough time and guidance; accessibility and inclusiveness [20].

Agreeing with E. Villegas-Reimers, we emphasize that providing opportunities for professional development of teachers can increase the efficiency of their activity on the one hand and promote their professional growth – on the other [52, p. 67].

Foreign scholars have identified a number of requirements for professional development programs for teachers. In particular, the American researcher J. Little considers that the result of professional development can be increase in knowledge, skills development, effective decision-making about classroom learning and contribution to the development of a professional community [38].

In his turn, Canadian researcher K. Leithwood emphasizes that teachers' professional development programs should be aimed at: developing survival skills; improvement of basic teaching skills; increase in pedagogical flexibility; acquisition of teaching experience; contribution to the professional development of colleagues; leadership roles and participation in decision making [37].

It should be emphasized that in the USA, Canada and the UK there are different models of professional development of teachers, including those who work with gifted and talented students. Conditionally such models can

be divided into two groups: 1) models that provide organizational or interinstitutional cooperation; 2) models that do not involve large-scale implementation (can be implemented at school, class level, etc.). In addition, we note that professional development forms used within the second group of models are often used in the first group, taking into account its features (see Table 1).

Table 1

GT teacher professional development models in the USA, Canada and the UK

Organizational partnership models	Small groups/individual models
• Professional Development Schools; • other types of school-higher school partnerships; • other types of inter-institutional cooperation; • network of schools; • network of teachers; • distance learning	• observation: traditional and clinical; • assessment of students' achievements; • workshops, seminars, courses; • study of cases; • self-directed development; • cooperative or collegial development; • learning best practices; • performing new roles; • skills development models; • reflection models; • project-oriented models; • portfolio; • action research; • teaching narratives; • generation/cascade model; • coaching/mentoring

Based on [52, p. 70]

In the context of our research we consider it expedient to describe the above-mentioned models of professional development in more detail.

Professional Development Schools (PDSs) represent a network of teachers, school administrators and research and teaching staff of higher education institutions, designed to improve the educational process in schools and establish a connection between pedagogical theory and practice.

Foreign researchers J. A. Stallings, S. L. Knight and D. L. Wiseman [50] consider the laboratory schools that were created at pedagogical universities in the United States in the first half of the twentieth century to be the prototype of Professional Development Schools. Despite the fact that gradually the laboratory schools had ceased to exist, in the 80's of the twentieth century, the schools of professional development, created on a similar principle, although for a different purpose, emerged.

It should be noted that Professional Development Schools are a widespread phenomenon for all countries under study, however, unlike in the United States, they are less common in Canada and the United Kingdom. An

example of PDSs can be partnerships between Ball State University (BSU) and a number of Indiana general education schools. The pedagogical staff at each of Professional Development School, which is a partner of Ball State University, collaborates with the research and teaching staff to ensure high-quality professional development of school teachers, high-quality BSU candidate training, working in schools, improving the educational process and improving student performance as well as conducting research on the problems of improving teaching and learning [9]. These schools are experimental sites, which create a favorable environment for the professional development of teachers and pedagogical practice for university students.

It should be noted that since 1994 the BSU has a "Center for Gifted Studies and Talent Development", whose mission is to meet the needs of gifted and talented students, their parents, teachers, school administrators, as well as representatives of the local community through the introduction of enrichment programs, professional development of teaching staff, parent workshops and research aimed at improving curricula for gifted. The pilot sites for the professional development of teachers who work with gifted and talented and trained future GT teachers include PDSs such as the Indiana Academy of Natural Sciences, Mathematics and Humanities, the state-run high school for gifted 11^{th}–12^{th} grade students and the Burris Laboratory School – a comprehensive state school for gifted and talented students [8].

Another example of the PDSs is the partnership of the Kean University College of Education (NJ) with general education schools of various levels in the state. Each school of professional development offers a program of practical training for students of the pedagogical college, which involves team interaction with school teachers and clinical instructors during the academic semester/year, and other opportunities for professional development, first of all, the implementation of experimental research. The programs of professional development correspond to the following areas of training: bilingual/bicultural education; pre-school education; primary education; primary/secondary education; art; music; Physical education/health; secondary education (English, English as a foreign language, Mathematics, Natural Sciences, Social Sciences, Spanish, Drama); education for students with special needs/disabilities [34]. Consequently, we can conclude that, despite the lack of such direction of training as gifted education, New Jersey teachers working/wanting to work with this category of students have sufficient opportunities to acquire the relevant competencies within these PDSs.

Other types of school-higher school partnerships. In addition to the professional development schools, there are other types of partnerships between higher education institutions and schools in the USA, Canada and the United Kingdom, which are innovative networks that connect practitioners with common interests and educational vision [40, p. 102]. Professional development of teachers within the framework of this model can be carried out both on the basis of school and on the basis of higher education. According to American researcher L. Miller, the main goals of establishing a partnership between school and university are: establishing a solid foundation for two different cultures: schools and institutions of higher learning; overcoming institutional boundaries to meet the needs of a particular area; participating in the decision-making process; creation of new sites for the teacher's development [40, p. 105].

In this context it should be noted that within the framework of this unit, it is not possible to consider all types of partnerships of higher schools in the studied countries, so we will concentrate on a number of most illustrative examples.

Interesting is the experience of cooperation the Université du Québec à Trois-Rivières (Canada) and the educational institutions of the province, which envisages the professional development of teachers in the direction of introducing ICT into the educational process. At the initial stage of the implementation of the partnership project (1996), teachers' professional development programs included mastering computer skills and familiarization with cooperative learning technology. In modern conditions, forms of professional development are the exchange of thoughts and experiences of teachers facing such problems, and the provision of individual consultations for teachers on the effective integration of ICTs in the educational process. Support is also provided via email. We'd like to emphasize that any teacher has the opportunity to participate in this school-based program of professional development, while teachers working with gifted and talented students point to an increased opportunity to provide pedagogical support to gifted and talented students through the acquisition of new ICT skills that is especially relevant for schools in remote areas of the countryside [29].

We consider it important to emphasize that joint projects on the introduction of ICT, within which the professional development of GT teachers is carried out, are widespread in all countries under study (USA, Canada, UK). Thus, according to a report from the British experts "School-University Partnerships: Fulfilling the Potential" (2014), the partnership

between higher education institutions and secondary schools in the UK is aimed at: increasing the participation of under-represented groups in the decision-making process at the university level; increasing attention to the teaching of subjects of the STEM cycle, which should result in an increase in the number of students who can enter higher education institutions; passing of productive pedagogical practice by future teachers, continuous professional development of teachers and/or joint school research [48]. Consequently, attention to the increase of ICT literacy among pedagogical workers is paid within the framework of the popularization of STEM-education, which is an innovative direction of providing educational services to intellectually and academically gifted students.

Equally important is cooperation between schools and higher education institutions to conduct joint research with representatives of both types of educational establishments, as well as to provide the opportunity to develop research skills for university students – future teachers, including those who will work with gifted and talented students.

The example of this type of partnership is the experience of "Renzulli Center for Creativity, Gifted Education, and Talent Development", which, from 1990 to 2013, operated under the name of "National Research Center on the Gifted and Talented". In modern conditions "Renzulli Center for Creativity, Gifted Education, and Talent Development" is an innovative network of universities in Connecticut and Virginia and over two hundred primary and secondary schools from different states. The Center has gained widespread popularity through its unique form of professional development, Confratute, which name is derived from the unification of three concepts: CONFerence, FRATurnity and InstiTUTE. In 2017 Confratute celebrates its 40th anniversary. It's weekly summer professional development courses for teachers and parents, during which students are introduced to the theoretical and practical principles of providing educational services to gifted and talented students [19].

It should be noted that this network provides opportunities for conducting scientific theoretical and experimental research not only for teachers (within the framework of professional development programs) but also for university scientists, for whom network-based schools are an experimental base, as well as university and high school students within the frames of research program for talented teenagers "Mentor Connection" (for three weeks, senior school students live in a university campus and get acquainted with all stages of scientific research) [46].

Other types of inter-institutional cooperation. In the United States, Canada, and the United Kingdom, as well as in other developed countries, the introduction of teacher professional development programs is the result of joint efforts of a wide range of stakeholders. In this case the members of such networks are not only schools and higher schools, but also state and local government bodies of the national and regional levels, professional organizations, business structures, etc. For example, in Canada, a number of collaborative projects on teachers' professional development have been introduced by the local authorities, universities and provincial education ministries. In particular, University of Toronto created "Center for Teacher Development", which works with school boards, where implemented long-term professional development programs for teachers in the workplace. In the province of British Columbia all pedagogical universities work closely with the Ministry of Education and school districts to organize summer institutions and workshops for teachers and school administrators. The Alberta Regional Professional Development Consortia has been set up in Alberta, which is aimed at: promotion of professional development of teachers and school administrators to implement effectively the Alberta Provincial Education Business Plan, District and School Curriculum; coordinating and helping stakeholders to identify available professional development resources; implementation of professional development in accordance with the identified needs of educational stakeholders; promotion of leadership skills of teachers and other stakeholders; providing access to professional development programs for all stakeholders at reasonable prices [6].

Another interesting form of inter-institutional cooperation between schools and professional organizations outside the formal education system, described by American scholars D. L. Bainer, D. Cantrell, P. Barron [7], is the partnership between teachers/schools and professionals, for example, in the field of natural sciences, which usually act as informal teachers, since they do not have a formal pedagogical education. This partnership allows teachers to deepen their knowledge of natural sciences and improve their teaching skills, which is extremely important for teachers working with gifted children and youth in this area.

Networks of schools. In this case, it concerns cooperation of schools in order to carry out professional development of teachers in order to increase the efficiency of the activity of the education institution. Such networks operate in each of the studied countries. In particular, in the UK, the network of schools is influenced by the Cambridge Teaching Schools' Network, which includes Teaching School Alliances and National Support

Schools. According to the definition provided on the UK government site (https://www.gov.uk), National Support Schools are leading schools (based on the evaluation of OfSTED), which provide support to other schools in increasing the effectiveness of their activities [41]. From the beginning of the Teaching Schools' Program, such schools-leaders as Cambourne Village College, Comberton Village College, Histon and Impington Junior School, Parkside Federation, Saffron Walden County High School, Swavesey Village College decided to unite efforts in order to increase the efficiency of their activities. Above mentioned National Support Schools run the Alliances, which include thirty partner schools of different types. The main areas of activity of this network are: 1) assistance to newly qualified teachers (who have less than 6 months experience of work at school; 2) implementation of all types of professional development, in particular short-term and long-term courses, evening classes and professional development programs at the request of the consumer of educational services; 3) support for schools in accordance with the individual needs of education institutions, for example in the field of gifted and talented education, and 4) support for the research and implementation of projects for individual teachers and institutions in general [15].

Within the framework of this model of professional development, it is also important to consider the Schools Network SSAT, whose coordination center is situated in London. The SSAT is an international school network of more than 3,000 primary, secondary, specialist, independent schools, as well as university technical colleges (UTC) (the latter are university-funded secondary schools), both in the United Kingdom and in the countries of Europe, North America, Asia and Australia. The main objective of the SSAT activity is to increase the efficiency of schools throughout the world, in particular through the introduction of personalized learning that takes into account the individual needs, interests and abilities of each student, including gifted and talented, which is the subject of our study. The key to achieving the goal is to organize the professional development of teachers and to carry out research. The SSAT holds annual conferences to exchange ideas and experiences from leading scholars, young scientists, teachers and school administrators from all over the world. In particular, at the 2013 conference in Manchester, the course was aimed at the professionalization of the teaching profession, since, according to the definition of leading educational theorists, led by M. Fullan, "professional capital is a key aspect of a comprehensive theme of new professionalism for the country's leaders and teachers" [49].

Networks of teachers combine the latter with the aim of solving the problems they encounter in their work, thereby implementing the professional development of individuals or groups. Such networks can be informative, involving regular teacher meetings, as well as formal, institutionalized structures. According to the American researcher M. Huberman, these networks are a powerful means of support, bringing together teachers of one or several schools, who teach in one parallel or one academic subject. Within this network, teachers communicate, exchange ideas and learning materials, observe each other's work, engage experienced professionals to learn best practices, etc.

It should be stressed that most of the networks in this area, existing in the United States, Canada, and the United Kingdom, receive financial support for their development from the education institution or the state. We also emphasize that in these countries, teachers are united in the network either within the school or within specialization, such as Council of History Educators, Association of Mathematics Education, etc. In the frames of our research the most interesting are professional networks of gifted and talented teachers. At the same time, it should be noted that analysis of the experience of such networks of international, national and regional levels was carried out by the author in the series of publications [1; 2; 4]. We'd also like to emphasize that great contribution in the analysis of GT professional networks has made prominent native researcher A. Sbruieva in the article "Gifted and talented education: organizational foundations and trends in the development of international cooperation" [5].

Distance Learning. Traditionally, distance learning involves self-assimilation of a certain amount of educational material transmitted at a distance using such means as radio, television, telephone, written teaching materials and materials written on media, electronic teaching aids, etc. As a form of professional development of teachers, distance learning has been criticized in the studies of the late twentieth century [13; 43; 51], primarily because of the inability to check the effectiveness of the use of the acquired knowledge in practice.

However, with the rapid development of ICT, distance learning as a form of professional development of teachers in modern conditions is gaining popularity. With the expansion of the possibilities of using computers and the Internet, the proposal and structure of professional development of teachers is significantly changing. Thus, American, British and Canadian higher education offer a wide range of on-line professional development programs for teachers and school administrators. In

particular, deserve attention program of Center for Talent Development of the Northwest University (USA), which covers online on-line professional development modules, which represent four-week courses offering classes in the sphere of gifted education in on-line mode 2–4 hours a week to develop skills for effective work with gifted students. In 2016 Center for Talent Development offered the following courses: "Differentiation of gifted", "Use of ICT in the process of differentiation" and "Effective identification and development of programs for gifted" [45].

The University of Connecticut offers a number of on-line programs for GT teachers professional development, in particular "Gifted education and talent development". This program provides for obtaining certificates in the field of GT education as a result of mastering 12 online credits during the year, allowing them to get master degree or advanced diploma in the field of GT education. The program "Gifted education and talent development" provides students with knowledge on: identifying unique educational characteristics and needs of students; available educational services that meet the needs of the students; the use of multilevel criteria for the identification of GT students; introduction of all components of the "Whole-school enrichment model" (J. Renzulli); differentiation of curriculum and learning experience for students based on their previous academic knowledge, interests, educational advantages; introduction of strategies for problem solving in teaching practice; stimulating the development of creativity and critical thinking of students; providing support for students with social and emotional needs [24].

Compared to traditional forms of distance learning and other models of teachers' professional development, innovative models of professional development in the on-line mode have a number of advantages, however, according to J. Killion [35], they also have certain disadvantages (see Table 2).

Table 2

Advantages and disadvantages of on-line programs for the professional development of GT teachers

Advantages	Disadvantages
• wider access; • flexibility of curriculum; • promotion of cooperation; • better profitability	• lack of quality content or clarity of structure in some programs; • don't take into account previous educational experience or qualification of the student; • focus on the "average" teacher; • hidden costs in some programs

Systematized by the author based on J. Killion [35]

Turning to the consideration of small groups/individual models, we'd like to note that, unlike the first group, these models represent mainly forms of professional development.

Observation: traditional and clinical. In the countries under study observation in traditional format is conducted by a school administrator (the so-called "inspectorate" model [12]) who attends teacher classes and makes notes or, guiding by the list of criteria, determines whether the teacher fulfills all the requirements. It should be noted that in this case there is no feedback because the controller does not report the results of his observations to the teacher. However, the results obtained influence the career advancement/its absence, the term of employment and even the possibility of renewal of the contract for the following year. In addition to the lack of feedback, the drawback of traditional observation is the lack of support that should be based on the results obtained, as well as the fact that the teacher's professionalism is assessed solely on the basis of lesson assessment [52].

Understanding the imperfection of traditional observation as a form of professional development (in this case, professional development is limited to career development) led to the need to change its functions. In modern conditions observation becomes one of the components of the teachers' professional development program, a means of providing support and recommendations for improving their activities. Consequently, traditional observation is gradually transformed into clinical observation, which is becoming increasingly popular as an effective form of professional growth and development. According to P. Grimmett and P. Crehan, "Clinical observation was first introduced at the Harvard-Newton summer school as an instrument for the teacher's professional development through discussion, observation and analysis of the teacher's activity in the "clinic of the classroom" [26, p. 68]. We consider it expedient to draw attention to the fact that clinical observation is an effective form of professional development for young teachers who do not have the experience of work or students. The essence of clinical observation is that a young teacher conducts classes in the presence of an experienced teacher who, on the basis of observation, gives tips on how to improve his/her teaching [17]. We'd like to stress that in the field of GT education, clinical observations are carried out only by teachers who have special training and positive experience of work with gifted students.

Assessment of students' achievements. In modern conditions standardized and result-oriented assessment of student achievement is considered by foreign researchers as one of the forms of professional

development of teachers [22]. In our view, in this context the assessment of students' achievements should be considered not as a form but as one of the main areas of professional development of teachers, since a large number of teacher professional development programs are aimed at developing skills for assessing students' achievements. It should also be noted that the ability of GT teachers to evaluate students' achievements is extremely important as this process is an integral part of the identification process, and therefore almost all the programs of professional development of GT teachers contain this line.

Workshops, seminars, institutes, conferences and courses. As it has been noted above, the most traditional form of professional development of teachers is the professional development in the workplace, which involves conducting master classes, seminars and short-term courses. In the traditional sense, such a form of professional development is considered ineffective by foreign researchers, since it does not take into account the needs of teachers and the problems of an education institution [31]. At the same time, according to E. Villiges-Reimers, as a component of the process of continuous professional development, thematic workshops or seminars adapted to the needs of teachers, and complemented by other forms of professional development, are quite successful [52]. An example of such form of professional development can be Middle School Mathematics project, which was attended by 32 Math Teachers from Boston (USA). This program included attending workshops on the theoretical and practical aspects of teaching mathematics twice a month for two years. In addition to attending workshops, teachers should conduct experimental research with their students. According to the teachers who participated in the program, this experience proved to be very valuable, as it contributed not only to the enrichment of knowledge and development of skills and abilities of teachers (including in the sphere of time management, resource management and risk management), but sharing experiences with colleagues [21].

The widespread form of GT teachers' professional development in the USA, Canada and the UK are *face-to-face workshops*. An example of such a form is the author's course developed by British trainer Ann Bridgland "Practical Approaches to Ofsted Outstanding for Able, Gifted and Talented Learners (Primary)".

The purpose of this 1-day course is to get acquainted with the teaching methods and strategies for improving the academic achievements of talented, talented and talented students according to the New National Curriculum. The "New National Curriculum" envisages taking into account the needs of all students. Teachers should stimulate students at each key

stage of learning, identify high expectations for each student, plan motivational lessons and set ambitious goals [44].

According to Ann Bridgland, planning and delivery of educational services to able, gifted and talented students should be provided through the formation of a culture of high achievements for each participant of this process. That is why the workshop is devoted to the study of innovative forms and methods of working with the specified category of students. The structure of the course involves clarifying a number of questions: Who are the "most capable students"? What does it mean to "stimulate students"? How to create a culture of high achievements for all students? Practical strategies to achieve an excellent level of compliance with the requirements of Ofsted [44].

During the workshop, participants receive handouts that can be used by teachers in their further professional activity.

Thus, this workshop is one of the numerous examples of such a common form of teachers' professional development of as face-to-face seminar/workshop, which allows the latter to increase their professional level and make teaching gifted and talented students more effective.

Study of cases. In this case we are talking about carefully selected real examples of pedagogical situations, which become the subject of discussion of teachers in small groups. According to American researcher K. Barnett, "case study helps teachers understand the complexity, multidimensionality and conflict of situations that seem to be easy at a first glance" [10, p. 26]. The case method is based on the assumption that knowledge is built on previous knowledge, which, in combination with experience, transforms, evolves, and as a result the student finds not "right answers" but alternative ways of solving the problem [27, p. 203]. In the countries under study, using the case method as a form of teachers' professional development, in particular GT teachers, allows the latter to discuss certain situations during regular meetings with colleagues. An example is the teachers' professional development program, based on the "Mathematics Case Method", implemented in education institution WestEd (Oakland, CA, USA). Within the framework of this program, a group of 6–15 teachers meet once a month to discuss pedagogical situations that occur both in their professional activities and are written by the teachers themselves. It should be noted that the subject of discussion is often the problems of teaching and providing support for mathematically gifted students.

Self-directed development. The mentioned form of professional development implies that the teacher (individually or in a small group) defines: the target which, in his opinion, is the most important at this stage of

his professional activity; a list of measures that will help achieve the goal; necessary resources and ways to measure progress. In this context, teachers assume responsibility for their own professional development, and the role of the school administration and mentors is to stimulate, manage and support this development. One of the main problems is to provide objective feedback to assess the effectiveness of this form of professional development.

Cooperative or collegial development. This form of professional development is similar to the previous, as teachers are developing a plan for professional development in small grains. The main goal of such groups is to improve the quality of the education institution as a whole and certain aspects of its activities by: discussing professional issues of personal interest; developing a curriculum when teams of subject teachers develop separate sections; organization of mutual control, mutual support and mutual learning; joint experimental research.

A. Glatthorn defines the main conditions for the success of the outlined form of professional development of teachers: a truly collaborative school context (teachers take decisions on professional development independently, they are not imposed "from the top"); support of teachers' efforts on the part of the administration of the education institution; availability of sufficient time resources to perform specified tasks; necessary teachers' training for the introduction of this model of professional development [25].

In the context of our research, the most interesting is building of GT teachers' team who jointly develop professional development strategies aimed at deepening knowledge about the nature of giftedness and outstanding abilities, the procedures for identifying gifted students, and developing an enriched curriculum that takes into account the needs of the target group of students.

Learning best practices. A number of professional development programs provide teachers with the opportunity to watch colleagues in order to study the best pedagogical experience. In most cases, such observations are one of the components of a professional development program, while in others it is their core.

An example of such a model is the Teachers International Professional Development Program, introduced by the British Council. Within the framework of this program, British teachers have the opportunity to attend different schools in different countries to monitor the work of teachers and disseminate best practices in their schools and communities.

It should be noted that in the USA, Canada and the UK there are many other, more "informal" programs for the professional development of teachers, including GT, which allow less experienced teachers to observe the work of their experienced colleagues, both within and outside the same education institution.

Performing new roles. The basis of this model is the idea that improving professional development of teachers can be achieved through their active participation in the management, organization, support and monitoring of this development. According to the foreign researchers, the responsibility for the professional development undertaken by the teachers makes this process more effective [52].

Skills development models. The purpose of this form of professional development is to familiarize with innovative teaching methods and the development of relevant skills. As noted by American researchers B. Joyce and B. Showers, the effectiveness of this model depends on the availability of significant amounts of additional time. The main components of the model are: the study of the theory through attending lectures, participation in discussions and readings; demonstration of the skills to be acquired through video or "live" trainings; practice in artificially created conditions (20–25 lessons within 8–10 weeks); feedback made by colleagues under the guidance of a coach (preferably using video and audio recordings); coaching during transition from training sessions to direct teaching by new techniques in the classroom [33]. B. Joyce and B. Showers emphasize that such a model of professional development is effective for GT teachers as it allows the latter to master the skills of work with the given category of students.

Reflection models: teacher as a reflexive practitioner. This model is based on the teacher's personal pedagogical experience and suggests that the latter pays attention to the daily events in his teaching activity and comprehends their significance and effectiveness. The main features of the reflection model include: readiness of the teacher to serve the interests of students, determining which aspects best suit their needs; professional duty to analyze their own practical area in order to improve the quality of teaching; professional duty to continue to improve their own practical knowledge. We believe that in the case of GT teachers, an analysis of their own professional activities in order to determine whether individual needs and interests of gifted and talented students have been met, is extremely important.

Project-oriented models. The first goal of this model, according to the British researcher M. Eraut, is "development of students' (teachers') skills of independent and collective activity as reflective practitioners – a goal

that can be reached not only through their own project activity, but also by related discussions, comparisons with examples from research literature and the work of colleagues. The second goal is to make a positive contribution to the development of an education institution in which a teacher works" [23, p. 625]. These models prepare teachers for performing leadership roles in class and school, as well as improving the quality of their professional development in general. An example of this form of professional development is the project, which included an in-depth course on the development of thematic training materials for gifted students. A number of formats of this course were offered, which differed in the number of lectures and practical hours. Teachers were involved in discussions, assessment, reflection, materials development, etc., and then evaluated, along with the researcher, those aspects of the program that turned out to be most effective [52].

Portfolio. In the United States, Canada and the UK, as in other foreign countries, portfolios serve as a means of engaging teachers in discussions on teaching-related issues. The most common are three types of portfolios used by the teaching staff: portfolio for employment; portfolio for evaluation (reflects the acquisition of the necessary competencies by the teacher and the achievement of the planned results) and teaching portfolio (a collection of materials that helps teachers to comprehend and describe learning achievements). Teachers' portfolios help complement the current assessment, final evaluation and self-evaluation [14].

Action research. According to the definition of British researcher K. O'Hanlon, action research is a process of study, reflection and concrete action, aimed at continuous improvement of the quality of the subject of research. This is a form of experimental research that involves self-evaluation and critical reflection, as well as complementing existing knowledge in the educational community [42]. The scientist gives a number of arguments in favor of action research as an effective model of professional development of teachers, in particular: orientation to the experimental study that allows the teacher to study the scope of his immediate activities; the focus on improving the educational process in an education institution; the focus on improving the conditions for learning and teaching at school [42]. We consider it worthwhile to point out that K. O'Hanlon advocates the need for action research specifically for teachers who work with pupils with special educational needs, which also include gifted and talented ones, since in this case it is possible not only to identify

problems that inevitably arise from the specified category of schoolchildren, but at the same time take measures to overcome them.

We would also like to emphasize that action research as a form of professional development of teachers in the countries under study is not usually used separately; as a rule, it is part of wider initiatives, such as: community-based projects, small-group projects, individual research with the support of small groups.

Teachers' narratives. Foreign researchers P. Clements [16] and P. Wood [53] point out to the significant influence of teaching narratives (or "autobiographical studies") on teaching activities and their professional development. According to the authors, the effective means of professional development is the teacher's statement of daily events and examples of solving pedagogical situations in the classroom. These notes may be passed on to other teachers who are members of the training group to review and write feedback. Narratives are discussed after a certain period of time. Initially, teachers focus on a particular event, and then make links to other events and address the problem in a wider context. The mentioned form of professional development not only allows teachers to analyze and discuss examples of different pedagogical situations, but also helps the author of the narrative to look at his own experience from another person's side.

Generation/cascade model. Within the framework of this model, the first generation of teachers after a certain period of special training becomes coaches for the second generation, whose representatives, in turn, teach the third generation (an increase in the number of generations is ineffective). Important in this context is the careful selection of teachers of the first generation. An example of such a form of professional development is the program aimed at introduction ICT at the school curriculum, implemented in Texas school districts (USA). A small group of teachers, having got special training, trained colleagues to use effectively ICT in their teaching, namely in the work with gifted and talented students [52].

Coaching/mentoring. Coaching is a process in which a colleague who acts as a critical listener/observer poses questions, makes observations and suggestions that help the teacher to develop and produce a variety of decisions [28, p. 28]. Coaching creates enormous opportunities for professional development. Foreign researchers K. Harwel-Kee, E. Villiges-Reimers et al. [28; 52] consider mentoring as a form of coaching, distinguishing short-term (for example, for a novice teacher) and long-term mentoring.

As P. Robbins emphasizes, "mentor provides the beginner with support, guidance, feedback, uniting in a network of colleagues who share

resources, views, experiences and materials" [47, p. 40]. As a form of professional development, mentoring is effective both for beginner teachers, who receive help from the mentor, and for experienced mentor teachers. The main functions of the mentor include: providing information and access to resources, role modeling, counseling, coaching, stimulating reflection, advising career advancement, and supporting new teachers.

Noteworthy are the models of mentoring outlined by the British researcher M. Jones [32, p. 76]:

- apprenticeship model – mentor is an experienced teacher who is an example for imitation;
- competence model – mentor carries out training and assessment in accordance with the established standards;
- reflective model – the mentor performs the role of a "friendly critic", which helps the teacher to analyze positive aspects and disadvantages of the teaching process.

As it has been discussed in our previous researches on the topic [3], in modern conditions more and more popular is becoming telementoring. It is especially effective for GT teachers working in remote rural areas and unable to get advice from a qualified mentor who is knowledgeable about gifted and talented problems at his or her education institution.

Conclusions. Summarizing the foregoing, we should note that in the countries under study, the professional development of teachers working with gifted and talented students is of great importance, as stated in the standards of professional development of teachers. Existing in the modern conditions models of professional development of GT teachers, foreign researchers divide into two groups: models providing organizational or inter-institutional cooperation (Professional Development Schools; other types of school-higher school partnerships; other types of inter-institutional cooperation; network of schools; network of teachers; distance learning) and models that do not envisage large-scale implementation and can be implemented at the school, class level, etc. (traditional and clinical observations, assessment of students' achievement, workshops, seminars, courses, case studies; self-directed development; cooperative or collegial development models; learning best practices; performing new roles; skills development; reflection models; project-oriented models; portfolio; action research; teachers' narratives; generation/cascade model; coaching/mentoring). It should be stressed that the most effective is the combination of several forms of professional development, as well as giving preferences to certain forms at different stages

of formation of the GT teacher as a specialist, as evidenced by numerous studies of foreign scholars.

REFERENCES

1. Бойченко, М. А. (2014). Діяльність Європейської мережі підтримки таланту: процесуальний аспект. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (Серія: Педагогічні науки), 26,* 15–20. Глухів: РВВ Глухівського НПУ ім. О. Довженка.

2. Бойченко, М. А. (2015). Діяльність міжнародних організацій у сфері освіти обдарованих і талановитих школярів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 5 (49),* 33–40.

3. Бойченко, М. А. (2015). Організація програм телементорства для обдарованих і талановитих у розвинених англомовних країнах. *Людинознавчі студії: зб. наук. пр. Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія «Педагогіка», 31,* 48–57.

4. Бойченко, М. А. (2016). Розвиток міжнародної співпраці у сфері освіти обдарованих і талановитих. *Актуальні проблеми розвитку освіти і науки в умовах глобалізації: матеріали всеукраїнської наукової конференції, 4–5 грудня 2015 року, Дніпропетровськ. Ч. ІІ,* 103–105. Дніпропетровськ: Роял Принт.

5. Сбруєва, А. А. (2013). Освіта обдарованих і талановитих: організаційні засади та тенденції розвитку міжнародного співробітництва. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 8 (34),* 14–26.

6. *Alberta Regional Consortia. Goals.* Retrieved from: https://arpdc.ab.ca/index.php/en/about-us/goals.

7. Bainer, D. L., Cantrell, D., Barron, P. (2000). Professional development of non-formal environmental educators through school-based partnerships. *The Journal of Environmental Education, 32 (1),* 36–45.

8. Ball State University. *Center for Gifted Studies and Talent Development*. Retrieved from:
http://cms.bsu.edu/academics/centersandinstitutes/giftedstudies.

9. Ball State University. *Professional development schools*. Retrieved from: http://cms.bsu.edu/academics/collegesanddepartments/teachers/currentstudents/otes/student-teaching/studentteachopps/prodevelopschools.

10. Barnett, C. (1999). Cases. *Journal of Staff Development, 20 (3),* 26–27.

11. Boichenko, M. (2016). The use of ICT in the process of pedagogical support of gifted school children : Ukrainian and foreign experience. *Scientific Letters of Academic Society of Michal Baludansky, 2,* 9–11.

12. Bourke, J. M. (2001). The role of the TP [Teaching Practice] TESL [teaching English as a second language] supervisor. *Journal of Education for Teaching, 27 (1),* 63–73.

13. Broady, E. (1995). "You are your own best resource": Promoting confidence and autonomous learning in teacher education at a distance – a case study. In R. Howard, I. McGrath (Eds.) *Distance education for language teachers: a U.K. perspective* (pp. 49–65). Clevedon, England: Multilingual Matters.

14. Bush, W. S. (1999). Not for sale: why a bankroll alone cannot change teaching practice". *Journal of Staff Development, 20 (3),* 61–64.

15. Cambridge Teaching Schools' Network. Who we are. Retrieved from: http://www.camteach.org.uk/3/who-we-are.

16. Clements, P. (2001). Autobiographical research and the emergence of the fictive voice. In J. Soler, A. Craft, H. Burgess (Eds.) *Teacher development: exploring our own practice* (pp. 160–167). London: Paul Chapman Publishing and The Open University.

17. *Clinical teaching handbook: Educators as guides for engaged learners*. UNT College of Education. Retrieved from: http://www.coe.unt.edu/sites/default/files/134/ClinicalTeaching%20Handbook%20Fall%202016.pdf.

18. Cochran-Smith, M., Lytle, S. L. (2001). Beyond certainty: taking an inquiry stance on practice. In A. Lieberman, L. Miller (Eds.) *Teachers caught in the action: professional development that matters* (pp. 45–58). Vol. The series on school reform. New York: Teachers College Press.

19. Confratute. *Confratute is the longest running summer institute on enrichment-based differentiated teaching held at the University of Connecticut for over 39 years!* Retrieved from**:** http://confratute.uconn.edu/**.**

20. Corcoran, T. B. (1995). Helping teachers teach well: transforming professional development. *CPRE Policy Briefs, 16,* 69–79.

21. Cutler, A. B., Ruopp, F. N. (1999). From expert to novice: the transformation from teacher to learner. In M. Z. Solomon (Ed.) *The diagnostic teacher: Constructing new approaches to professional development*. New York: Teachers College Press.

22. Danielson, C. (2001). New trends in teacher evaluation. *Educational Leadership, 58 (5),* 12–15.

23. Eraut M. (1995). In-service teacher education. In L. Anderson (Ed.) *International encyclopedia of teaching and teacher education (second edition)*. London: Pergamon Press.

24. *Gifted Education and Talent Development Online Graduate Certificate*. University of Connecticut. Retrieved from: http://gifted-certificate.uconn.edu/.

25. Glatthorn, A. (1995). Teacher development. In L. Anderson (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education.* London: Pergamon Press.

26. Grimmett, P. P., Crehan, P. (1992). The nature of collegiality in teacher development : The case of clinical supervision. In M. Fullan, A. Hargreaves (Eds.), *Teacher development and educational change* (pp. 56–85). London: The Falmer Press.

27. Harrington, H. L. (1995). Fostering reasoned decisions: case-based pedagogy and the professional development of teachers. *Teaching and Teacher Education, 11 (3),* 203–214.

28. Harwell-Kee, K. (1999). Coaching. *Journal of Staff Development, 20 (3),* 28–29.

29. *In-service Teachers Professional Development Models in the Use of Information and Communication Technologies: A Report to the SchoolNet National Advisory Board*. Retrieved from: http://www.tact.fse.ulaval.ca/pdmodels.html.

30. Jenlink, P. M., Kinnucan-Welsch, K. (1999). Learning ways of caring, learning ways of knowing through communities of professional development. *Journal for a Just and Caring Education, 5 (4),* 367–385.

31. Jesness, J. (2000). Workshop wonderland. Who's teaching the teachers? *Reason, Aug/Sept,* 37–39.

32. Jones, M. (2001). Mentors' perceptions of their roles in school-based teacher training in England and Germany. *Journal of Education for Teaching, 27 (1),* 75–94.

33. Joyce, B., Showers, B. (1988). *Student achievement through staff development.* New York: Longman.

34. Kean University College of Education. *Professional development schools: brochure*. Retrieved from:http://www.kean.edu/~tpc/PDS%20Brochure.pdf.

35. Killion, J. (2000). Online staff development: promise or peril? *NASSP Bulletin, 84 (618),* 38–46.

36. King, M., Newmann, F. (2000). Will teacher learning advance school goals? *Phi Delta Kappan, April,* 576–580.

37. Leithwood, K. A. (1992). The principal's role in teachers' development. In M. Fullan, A. Hargreaves (Eds.), *Teacher Development and Educational Change* (pp. 86–103). London: Falmer Press.

38. Little, J. W. (1992). Teacher development and educational policy In M. Fullan, A. Hargreaves (Eds.), *Teacher Development and Educational Change* (pp. 170–193). London: Falmer Press.

39. McLaughlin, M. W., Zarrow, J. (2001). Teachers engages in evidence based reform : trajectories of teachers' inquiry, analysis and action. *Teachers caught in the action: professional development that matters.* New York: Teachers College Press.

40. Miller, L. (2001). School-university partnership as a venue for professional development. In A. Lieberman, L. Miller (Eds.), *Teachers caught in the action: professional development that matters* (pp. 102–117). New York: Teachers College Press.

41. *National leaders of education: a guide for potential applicants.* National College for Teaching and Leadership. Retrieved from: https://www.gov.uk/guidance/national-leaders-of-education-a-guide-for-potential-applicants.

42. O'Hanlon, C. (2009). Using Action Research to Support Students with Special Educational Needs. In S. Noffke, B. Somekh (Eds), *The SAGE Handbook of Educational Action Research* (pp. 118–131). London, Sage.

43. Perrarton, H. (1995). Distance education for teacher training : international experience. In R. Howard, I. McGrath (Eds.), *Distance Education for Language Teachers: A U.K. Perspective* (pp. 21–34). Clevedon, England: Multilingual Matters.

44. *Practical Approaches to Ofsted Outstanding for Able, Gifted and Talented Learners (Primary)*. Retrieved from: https://www.cpdforteachers.com/courses/Practical-Approaches-to-Ofsted-Outstanding-for-Able-Gifted-and-Talented-Primary

45. *Professional Development*. Center for Talent Development. Northwestern University – School of Education and Social Policy. Retrieved from: http://www.ctd.northwestern.edu/professional-development.

46. *Renzulli Center for Creativity, Gifted Education, and Talent Development*. Retrieved from: http://gifted.uconn.edu/.

47. Robbins, P. (1999). Mentoring. *Journal of Staff Development, 20 (3),* 40–42.

48. *School-University Partnerships: Fulfilling the Potential: Summary Report.* Research Councils UK; National co-ordinating centre for public engagement. October 2014.

49. SSAT (The Schools Network). *Gpedia. Your encyclopedia.* Retrieved from: http://www.gpedia.com/en/gpedia/SSAT_(The_Schools_Network).

50. Stallings, J. A., Knight, S. L., Wiseman, D. L. (1995). Laboratory and professional development schools. In L. Anderson (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education (second edition)*. London: Pergamon Press.

51. Teas, M. (1990). *The use of radio for teacher training in developing countries: Qualifying paper submitted to the Harvard Graduate School of Education, Cambridge, MA*.

52. Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. UNESCO: International institute for educational planning.

53. Wood, D. (2000). Narrating professional development: teachers' stories us texts for improving practice. *Anthropology and Education Quarterly, 31 (4),* 426–448.

Олександра Борзенко, доцент кафедри іноземних мов
Харківський національний
автомобільно-дорожній університет
ORCID ID 0000-0001-6182-9267
DOI 10.24139/978-966-968-247-0/028–046

ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ ТА ЇХ ВПЛИВ НА ПРОГРЕСИВНІ ЗМІНИ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У дослідженні з'ясовано цільові пріоритети використання інноваційних технологій навчання та особливості їх впливу на розвиток вищої школи. Схарактеризовано основні завдання, дидактичні можливості й функції нових інформаційних технологій навчання у вищій школі. Показано освітні можливості сучасного інформаційно-комунікаційного середовища , що сформовано у межах глобальної мережі Інтернет. Зроблено висновки щодо позитивного впливу інноваційних технологій навчання, зокрема ІКТ, на розвиток сучасної вищої освіти.

Ключові слова: *вища освіта, вища школа, інновації, інноваційні освітні технології, зміни, впровадження, ІКТ.*

Постановка проблеми. В системі освіти все більше поширюється впровадження інноваційних технологій навчання, які націлені на оновлення педагогічної теорії і практики. Оновлення вищої освіти зорієнтовано на виховання індивідуальних особливостей і здібностей особистості, яка здатна до саморозвитку й самовдосконаленню. Сучасність вимагає нових підходів, методів, засобів, форм до навчання. Актуальність реалізації та вирішення проблеми застосування новітніх засобів навчання в освітньому процесі, завдяки яким здійснюється становлення та розвиток студентської молоді, є пріоритетним напрямком. Тому особливого значення набуває розробка та впровадження інноваційних педагогічних технологій в освітній процес ВНЗ.

Аналіз актуальних досліджень. Впровадження інноваційних освітніх технологій у процес навчання вищої школи та їх впливу на розвиток системи освіти є об`єктом наукових досліджень вітчизняних та зарубіжних вчених. Аналіз наукових праць свідчить про посилену увагу науковців до розробки та впровадженню інноваційних педагогічних технологій. У працях В. Андрущенка, В. Бикова І.Дичківської, І. Зязюна, О. Лучанінової, П. Федорука та ін. викладено основні теоретичні, прикладні аспекти, положення інноваційних технологій, про особистісну готовність викладачів до інноваційної діяльності.

Загальні питання функцій інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в системі інноваційної освіти розкриваються у працях В. Андрущенка, В. Бикова, О. Довгялло, М. Жалдака, Г. Козлакової, В. Кременя, А. Олійника, І. Підласого, Н.Тверезовської та ін., які зазначають, що ці технології удосконалюють систему освіти, дозволяють реалізовувати принципи диференційованого та індивідуального підходу до навчання.

Застосування комп`ютерних технологій у навчальному процесі та розгляд їх дидактичних функцій досліджували А. Верлань, А. Гуржій, Г. Козлакова, Л. Морська, І. Секрет, Н. Тверезовська, А. Фоменко та ін. Науковці наголошують, що персональний комп`ютер є могутнім засобом для обробки, накопичування, систематизації інформації, планування навчального процесу, організації засвоєння та контролю знань, розширення можливостей у студентів формування творчих самостійних пізнавальних умінь. Самостійна робота розглядається як метод навчання, як засіб пізнавальної діяльності студентів (уміння орієнтуватися в нових ситуаціях, самостійно розв`язувати завдання, правильно сприймати певну інформацію).

Проблемам розвитку медіапедагогіки, медіаосвіти, медіадидактики присвячені праці таких науковців, як: Н. Габор, Г. Онкович, Б. Потятинник, В. Робак, та ін., у яких розглядаються запровадження моделей медіаосвіти до навчальних програм у вищому навчальному закладі, дистанційної медіаосвіти за допомогою телебачення, радіо, мережі Інтернет тощо, формування медіаграмотності майбутніх фахівців, запровадження курсу медіаосвіти у педагогічній діяльності з різновіковою аудиторією.

Роль і особливості дистанційної освіти висвітлюються у наукових працях Р. Гуревича, Г. Козлакової, В. Кушерець, В. Кухаренко, Г. Онкович, І. Секрет, П. Федорука, Б. Шуневича та ін., які досліджували інформаційно-програмне забезпечення дистанційної освіти,

вітчизняний і зарубіжний досвід упровадження та визначили її як прогресивну тенденцію розвитку вищої освіти. Науковці зазначили переваги технологій дистанційного навчання та їх можливість використовуватися й в інших формах навчання: очній, заочній, екстернаті, спрогнозували напрямки подальшого розвитку дистанційної освіти.

Формування культури здоров'я в умовах комп'ютеризації навчання студентської молоді та етичних проблем, створених комп'ютерними технологіями, досліджували Є. Гельтищева, М. Жалдак, О. Марків, І. Алексєєва, І. Галінська, І. Девтеров та ін. Вчені вважають, що студентська молодь нехтує правилами безпечної взаємодії з комп'ютером, багато часу проводить біля монітора виконуючи різноманітну роботу (мережа Інтернет, віртуальна реальність, комп'ютерні програми та ігри). Науковці також відзначають, що постійні психоемоційні перевантаження викликають стрес, тому необхідно сформувати у студентів стійку мотивацію до здорового способу життя. Наголошується, що віртуальна комунікація породжує багато етичних проблем (користувачами і фахівцями порушуються норми етики). Виникає потрібність у необхідності осмислення результатів комп'ютеризації та інформатизації сучасного суспільства.

Практично всі науковці дають єдиний висновок про високу ефективність впровадження інновацій в освітній процес ВНЗ, яке стає основним напрямком удосконалення та методологічною основною реформування вітчизняної освітньої системи.

Безперечно, реформування усіх сфер суспільного життя, серед інших – і освітньої, є процесом складним і довготривалим. Тому цей процес має ґрунтуватися на постійному пошуку нових технологій, глибокому осмисленні досягнень і прорахунків, світового досвіду, історії розвитку освіти [13, с. 156].

Мета полягає в з'ясуванні цільових пріоритетів та дидактичних особливостей використання інноваційних технологій навчання у вищій школі та їх впливу на розвиток вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Розвиток будь-якого процесу здійснюється через освоєння нововведень. Прискорення реалізації інноваційних процесів та прогресивних змін розкривається унаслідок їх раціональних запроваджень. У вищій освіті сьогодні відбуваються суттєві зміни, зумовлені розвитком світових тенденцій. Сучасна освіта передбачає інтерес до інноваційних процесів в навчанні, а її подальший розвиток має спрямованість на надання освітньому процесу творчого характеру, що потребує нової прогресивної освіти,

яка б відповідала сучасному інформаційному суспільству, змінам в усіх сферах життя, що зумовлені сучасними ІКТ, стрімкими глобалізаційними та інтеграційними процесами в світі.

Глобалізація та інформатизація, розвиток нових технологій, формування соціально значущих якостей людини, сучасні зміни в суспільстві ставлять нові завдання перед одним з найважливіших соціальних інститутів суспільства – системи освіти. Знання визначаються головною цінністю як людини, так і суспільства. Змінюється парадигма освіти, де технологія та педагогіка розглядаються як одне ціле. Провідне місто знань у суспільстві означає виникнення інформаційного суспільства, заснованого на знаннях.

Вирішальним джерелом економічного зростання все більше стають знання, а також індивідуальна та суспільна здатність їх використання. Носії та генератори нових знань – вчені, конструктори, інженери, лікарі педагоги та інші спеціалісти. Ні в кого не виникне сумнівів, що історія розвитку людства – це історія виховання і навчання молодого покоління, накопичення, осмислення, удосконалення і передача інформації від одного покоління до іншого [2, с. 319].

На сучасному етапі розвитку суспільства очевидним є факт, що традиційна система освіти не справляється повною мірою із завданням підготовки особистості до того, щоб бути активним і мобільним суб`єктом на ринку праці. Її особливістю є одночасне існування традиційної та інноваційної організації навчання. Національна доктрина розвитку освіти передбачає поступовий перехід від репродуктивної, авторитарної освіти до освіти інноваційного, гуманістичного типу. Цей перехід є «віддзеркаленням глибинних процесів, які зумовлені цивілізаційними змінами – переходом від індустріального до постіндустріального, інформаційного суспільства» [12, с. 5].

Педагогічна наука стверджує: «Основне протиріччя сучасної системи освіти – це протиріччя між швидким темпом наростання знань в сучасному світі і обмеженими можливостями їх засвоєння індивідом. Це протиріччя примушує педагогічну теорію відмовитись від абсолютного освітнього ідеалу (всебічний розвиток особистості) і перейти до нового ідеалу – максимального розвитку здатності людини до саморегуляції і самоосвіти» [2, с. 323].

Слід зауважити, що сьогодні відбувається реформування навчального процесу у ВНЗ відповідно до загальноєвропейських вимог до якості освіти: інформатизація освітнього простору, інтеграційні процеси в сучасній освіті, налагодження співпраці з європейськими

навчальними закладами у сфері навчальної та наукової діяльності, міжнародні студентські обміни, можливість здобуття другої вищої освіти та навчання за магістерськими програмами за кордоном. Тому в умовах реформування вищої школи оновлюються, змінюються й технології навчання і виховання [16, с. 98].

Технологія навчання і виховання – це цілісний алгоритм організації ефективного засвоєння знань, умінь і навичок, який характеризується оптимальною комбінацією основних навчальних складових (форма, засіб, прийом, метод, зміст), урахуванням вимог наукової організації праці, збереження і зміцнення здоров`я суб`єктів навчання, забезпечує досягнення запланованих навчально-виховних результатів [18, с. 62], який вимагає впровадження інноваційних підходів.

Треба зазначити, що інновації в педагогіці пов`язані із загальними процесами у суспільстві, глобалізацією різних сфер життя людства, інтеграцією (лат. integratio – відновлення, об`єднання в ціле окремих елементів) знань і форм соціального буття. Нині створюється нова педагогіка, характерною ознакою якої є інноваційність – здатність до оновлення, відкритість новому [6, с. 7].

Інноваційна освіта – це нова педагогіка, яка характеризується зміною змісту освіти, принципів, методів, форм, технологій навчання і виховання.

Інноваційні процеси в освіті направлені на створення, використання, поширення нововведень, які характеризуються актуальністю, умовами для творчості, розкриття особистості як студента, так і викладача, організаційною та методичною забезпеченістю, відповідністю новітнім досягненням науки, налаштованістю на взаємодію всіх учасників процесу навчання. Навчальний процес розвивається в напрямі індивідуалізації освітньої взаємодії та формування творчого мислення і збільшення самостійної роботи студентів.

Сьогодні освіта сприймається як процес зовнішнього впливу на засвоєння індивідом узагальненого, об`єктивного досвіду, норм, цінностей тощо; як сутнісна характеристика етносу, суспільства, людської цивілізації, способів її самозбереження й розвитку; як цілісна єдність навчання, виховання й розвитку, саморозвитку особистості; як соціокультурний інститут, що сприяє економічному, соціальному, культурному функціонуванню і вдосконаленню суспільства; як рівень загальної культури та освіченості людей [17, с. 5, 6].

Сучасна система освіти вимагає вивчення і впровадження в навчальний процес ВНЗ інформаційних педагогічних технологій

(комп'ютерних, медіа, мультимедіа, мережевих, дистанційних) та різноманітних інтерактивних навчальних програм і методик, що базуються на ІКТ.

Швидкий розвиток ІКТ став могутнім імпульсом для поширення доступу до освіти і навчання та змогу створювати нові ефективні й індивідуальні методики навчання [5, с. 59]. ІКТ дедалі активніше застосовуються в науково-освітній діяльності та інших сферах суспільного життя, видозмінюючи їх і надаючи соціальному та людському розвитку нових якостей, сенсів і вимірів.

Як наголошує В. Биков, проникнення ІКТ до навчального процесу створює передумови для кардинального оновлення і змістово-цільових, і технологічних складників навчання, що виявляються у суттєвому збагаченні системи дидактичних прийомів і засобів навчання, та у формуванні нетрадиційних педагогічних технологій, заснованих на використанні комп`ютерів. (ІКТ можна вважати однією з головних складових нового виду забезпечення сучасного навчального процесу у ВНЗ – інформаційно-технологічного – та основою формування нового інформаційно-освітнього середовища навчання зі специфічними дидактичними вимогами) [3, с. 30].

Використання інформаційних технологій у навчальному процесі повинно бути дидактично виправдано, методично доцільно, а також погоджено з цілями навчання і служити для оптимального їх досягнення. Результативність процесу навчання забезпечується технічними засобами, які реалізовують принцип індивідуалізації, впливають на якість знань, розвивають творчі здібності, уміння, навички, формують пізнавальні інтереси, інтенсифікують самостійну роботу студентів та контроль знань, відіграють важливу роль функції викладача. Інформаційні технології реалізовують світові тенденції в освіті, формують інформаційну особистість, яка володіє навичками роботи з електронними засобами.

Основними завданнями нових інформаційних технологій навчання є: інтенсифікація всіх рівнів навчально-виховного процесу, підвищення його ефективності та якості; побудова відкритої системи освіти, яка забезпечує можливість самоосвіти; системна інтеграція галузей знань; розвиток творчого потенціалу студента, його здібностей до комунікативної діяльності; формування інформаційної культури; розвиток експериментально-дослідницької діяльності та культури навчальної діяльності; реалізація соціального замовлення, обумовленого інформатизацією сучасного суспільства (підготовка

фахівців у галузі інформатики й обчислювальної техніки, користувачів засобів нових інформаційних технологій) [19, с. 390].

Для вирішення цих завдань необхідно забезпечення навчальних закладів новітніми електронними засобами навчання, демонстраційним обладнанням, сучасними навчальними, контролюючими, імітаційними, моделювальними програмами, поширеними глобальними та локальними мережами тощо.

Інформаційні технології є одним із засобів навчання, що сприяє реалізації нових педагогічних ідей. Будь-який засіб навчання має конкретні дидактичні можливості, які відповідно до навчально-виховного завдання визначають його дидактичні функції. Дидактичні можливості й функції нових інформаційних технологій навчання визначаються педагогічними (теоретичними та методичними) можливостями комп`ютерних засобів навчання і відповідних педагогічних програм [11, с. 36].

На сучасному етапі поширюється використання нових технічних засобів навчання. Важливе місце серед них належить комп`ютеру, який є дидактичним технічним засобом з великими можливостями для підвищення ефективності навчального процесу, який уможливлює створення різних моделей, програм, збагачує навчання завдяки відео та анімаційному матеріалам, здійснює контроль засвоєння знань і керування навчальним процесом.

Комп’ютер виконує різні функції: викладача, робочого й навчального інструмента, об`єкта навчання, колективу для співробітництва, розважального (ігрового) середовища. Комп`ютер виконує функції викладача, ставши: джерелом навчальної інформації (частково чи повністю замінює викладача чи книгу); наочним приладдям (якісно новий рівень з можливостями мультимедіа і телекомунікації); індивідуальним інформаційним простором; тренажером; засобом діагностики і контролю. Також комп’ютер виконує функції робочого інструмента, адже він є: засобом підготовки текстів, їх зображень; текстовим редактором; обчислювальною машиною великих можливостей (показує результат у різному вигляді); засобом моделювання. Функцію об’єкта навчання комп`ютер виконує під час: програмування, створення програмних продуктів; застосування різних інформаційних середовищ [20, с. 32].

При навчанні за допомогою комп’ютера засвоюється набагато більша кількість матеріалу, ніж це відбувається за той самий час у традиційних умовах. Багато вітчизняних і зарубіжних учених

(І. Алексєєва, І. Галінська, Є. Гельтищева, Д. Готтербарн, М. Жалдак Г. Козлакова, В. Леш, К. Міллер, С. Роджерсон, П. Сікорський, Х. Тавані, В. Тверезовський та ін.) у своїх працях привертають увагу як до переваг комп'ютерного навчання, так і до його недоліків.

Так, перевагами найчастіше називають: високий рівень мотивації навчального процесу; нові можливості для творчості; здатність миттєво реагувати на введену інформацію; комп'ютер найкраще відповідає принципам індивідуального навчання, оскільки студенти можуть самі визначити напрям навчально-пошукової діяльності; можливість оброблення, застосування і зберігання великого обсягу інформації; наочність подання навчального матеріалу; графічні можливості комп'ютера створюють різні методичні посібники, підручники, словники; можливість інтерактивного спілкування, що реалізується через локальні, комп'ютерні мережі, глобальну мережу Інтернет, яка підтримує зв'язок з абонентами в усьому світі і дає доступ до віддалених джерел інформації та міжнародних бібліотек; стимулювання вивчення англійської мови, тому що більшість інформації з інших частин світу в мережі Інтернет подається англійською мовою [21, с. 97].

Комп'ютер дає можливість спілкуватися віртуально. Віртуальна реальність формує нові потреби, бажання, можливості. Тому людина у віртуальній реальності має справу з ілюзією. Людина, перебуваючи у такій реальності, знаходить новий образ, у неї складається враження, що вона бере участь безпосередньо у певних подіях.

Використання комп'ютера має і свої недоліки: з'являються технічні помилки; недостатньо усвідомлюється вплив комп'ютера на духовний, психічний, фізичний аспекти здоров'я; проводиться велика кількість часу за монітором; нехтуються правила безпеки роботи з комп'ютером; користувачі, зокрема студенти, захоплюються віртуальною реальністю від якої виникає залежність. Учені вважають, що віртуальна комунікація породжує ряд етичних проблем. Так користувачами і фахівцями порушуються норми етики: робляться спроби несанкціонованого доступу в закриті інформаційні системи, поширюються вірусні програми, використовується неліцензійне програмне забезпечення, в Інтернеті публікуються та виставляються матеріали неприйнятного змісту. Тому треба зазначити, що одним з актуальних завдань сучасного інформаційного суспільства є роз'яснення принципів комп'ютерної етики (computer ethics).

Подальше цільове застосування комп'ютерів у освіті стало можливим із появою та розвитком нових інноваційних технологій:

комп'ютерної графіки, гіпертексту, мультимедіа, віртуальної реальності та можливості доступу до глобальних мереж. Можливість роботи з мультимедійними даними (графікою, відео й звуком) забезпечила створення навчальних програм і тренажерів нового покоління. Процес навчання, насичений дидактичними засобами, новітніми і традиційними, набуває форми мультимедійного навчання [9, с. 29].

Мультимедійні освітні технології піднімають навчальний процес на якісно новий рівень, що дає змогу готувати майбутніх фахівців, готових гармонійно влитися в сучасне інформатизоване суспільство. Найкращий ефект на різних рівнях професійної освіти дає комплексне інтегроване їх застосування. Таким чином, підтверджується одна із суттєвих тез сучасної педагогічної технології про те, що навчання дає тим кращі результати, чим ширшим є багатоканальний спектр обміну між окремими елементами комунікації в процесі навчання. Мультимедіа – поєднання різних засобів передачі інформації (тексту, звуку, графіки, рухомих і нерухомих зображень) за допомогою комп'ютера або іншого аудіовізуального пристрою (телевізора, програвача компакт-дисків, відеомагнітофона, електронних музичних інструментів тощо). Перевагою мультимедіа для навчання і практичної підготовки студентів є те, що вони надають інформації привабливу форму й урізноманітнюють заняття. Використання звуку й зображення (з можливістю зупинки, повторення фрагментів) дає змогу формувати уміння втручання викладача. До цього потрібно додати властивість інтерактивності: студент має можливість впливати на хід програми [14, с. 11, 13].

Медіаосвіта характеризується розвитком нових форм представлення інформації, створенням сучасних бібліотек (Internet - бібліотек), розробленням електронних підручників, а також інноваційними структурами навчання. Проблемам впровадження медіаосвіти в навчальний процес вищої школи приділяють увагу багато науковців (Н. Габор, Ю. Казаков, Г. Онкович, Б. Потятинник, В. Робака, І. Чемерис та ін.).

Науковці наголошують на існуванні багатьох моделей медіаосвіти, спрямованих на вдосконалення особистості людини, забезпечення її знаннями та формування особливих умінь і навичок, які допоможуть повною мірою скористатися перевагами сучасного суспільства, забезпечать доступ до інформації та одержання найновіших знань і якісної освіти в усіх видах навчальних закладів та поза їх межами

впродовж усього життя, сприятимуть продуктивному та якісному виконанню професійних обов'язків. Регулярна робота із засобами масової комунікації (преса, радіо, телебачення, Інтернет), новітніми комп'ютерними, аудіо- та відео технологіями, аналіз різнопланових медіа текстів формують інформаційну компетенцію [23, с. 51, 52].

Можливості сучасного інформаційно-комунікаційного середовища у межах глобальної мережі Інтернет та віртуальний простір загалом інколи порівнюють з великими географічними відкриттями, які сприяли зближенню народів і культур [10, с. 27].

Сьогодні Інтернет увійшов у всі галузі людського життя. Це величезний крок до подолання відстані між людьми. «Маючи доступ до Інтернету, кожен може спілкуватись і обмінюватись інформацією з мільйонами інших людей, які теж ним користуються. Більшість із цієї величезної маси людей не лише використовують Інтернет, але й вносять у нього свій особистий внесок» [27, с. 20]. Інтернет - ресурси – зручний спосіб знайомства з культурою інших країн та народів, спілкування, отримання інформації, невичерпне джерело освітнього процесу [16, с. 99]. Мережа стала універсальним засобом спілкування, який істотно впливає на процеси освіти і пізнання.

Служби та сервіси мережі Інтернет (WWW, електронна пошта, пошукові системи, тематичні каталоги, освітні портали, вікі, блоги) можна використовувати для організації навчання студентів за різними формами. Перш за все, Інтернет – це джерело інформації, тому використовувати його служби і сервіси необхідно для знаходження інформації, корисної з точки зору навчальної діяльності, її аналізу та оцінювання; студенти із зацікавленістю виконують завдання на знаходження в Інтернеті принципів, класифікацій, означень, моделей, зображень, правил тощо, з наступним оцінюванням знайдених в Інтернет - джерелах ресурсів, даних, порівнянням цифр, тенденцій у різних місцях, країнах [15, с. 137].

Відмінність Інтернет - освіти від традиційної педагогіки полягає в тому, що педагогіка створювалась на базі окремих держав у межах певних соціально-політичних умов. «Глобальна павутина» створюється на всій земній кулі для всіх країн і народів з різними політичними, економічними, соціальними, етнокультурними та іншими системами. Інтернет став надбанням усіх педагогічних систем [2, с. 326].

Треба зазначити, що змінюється вся методологію педагогіки. І найбільш повно це реалізовується за допомогою інформаційних технологій, Інтернету. Суттєві зміни відбуваються в традиційній

освіті, відзначається розвиток та широке розповсюдження нових комплексних методологічних та технологічних навчальних програм, систем, які характеризуються великим попитом на ринку освіти.

ІКТ, Інтернет зумовили розвиток електронного навчання (e-learning), мобільного навчання (m-learning), змішаного навчання (blended-learning), що нині використовуються в процесі навчання у ВНЗ.

E-learning – це навчальний процес, в якому використовуються інтерактивні електронні засоби доставки інформації, електронні носії, корпоративні мережі Інтернет. Крім електронних бібліотек, курсів, засобів розроблення змісту навчального процесу, системи управління навчальним процесом, самостійної роботи студентів використовуються технології e-learning, які застосовуються також у віртуальних аудиторіях і навчальних закладах. Розвиток e-learning висуває нову перспективну модель навчання, що будується на використанні новітніх мультимедійних технологій, Інтернет, з метою підвищення якості навчання, полегшення доступу до ресурсів, послуг, а також обміну та спільної роботи на відстані. На світовому ринку електронне навчання прогресує та розвивається в усіх країнах [8, с. 127].

Електронне навчання можна використовувати з такими цілями: для здійснення самостійної роботи з електронними матеріалами, використовуючи комп`ютер, мобільний телефон і т. ін.; одержання консультацій; проведення нарад; можливість дистанційної взаємодії; створення розподіленої спільноти користувачів, які ведуть спільну віртуальну навчальну діяльність; своєчасної неперервної доставки електронних навчальних матеріалів; стандартизації та сертифікації електронних навчальних матеріалів, технологій, дистанційних засобів навчання; формування та підвищення інформаційної культури всіх учасників навчального процесу; засвоєння, популяризації та передачі інноваційних технологій; підвищення ефективності діяльності викладача; можливості розвивати навчальні Веб-ресурси; можливості у будь-який час, з будь-якого місця здобувати сучасні знання; доступності одержання освіти всіх бажаючих [8, с. 127].

У зв’язку з розвитком і використанням у повсякденному житті мобільних технологій і пристроїв (мобільні телефони, кишенькові персональні комп’ютери, ноутбуки, нетбуки, планшети, смартфони тощо) набула поширення технологія мобільного навчання (m-learning) – це передача знань на мобільний пристрій, з використанням WAP або GPRS технологій [4, с. 233].

Використання m-learning дає можливість зробити навчання гнучким, доступним і персоналізованим. Кожний має можливість навчання з будь-якого місця, у будь-який час. Система m-learning розширює можливості навчання, одержання додаткових освітніх послуг, необхідних консультацій, відповіді на поставлені запитання самостійного планування і здійснення навчання за власною траєкторією та ін., а також використання мобільних телефонів для навчання на основі програм для сотових телефонів, що мають можливість відкривати та переглядати файли офісних програм. Мобільні пристрої у навчальному процесі дозволяють: здійснювати СМС-переписку з метою одержання консультацій; працювати в мережі Інтернет; здійснювати тестування та самоконтроль знань; користуватися електронними виданнями; користуватися аудіо- та відео файлами. Таким чином, мобільне навчання дає можливість: вільно переміщуватися учасникам навчального процесу; розширювати межі навчального процесу; дозволяє здійснювати розповсюдження та обмін матеріалами за допомогою сучасних бездротових технологій; сприяє кращому засвоєнню навчального матеріалу; мобільне навчання економічно виправдано [8, с. 128].

Пошук сучасних інноваційних технологій, форм навчання, використання e-learning та m-learning спричинили створення змішаного навчання (blended-learning), що передбачає інтеграцію традиційного навчання та e-learning.

Як свідчить практика й наукові дослідження, важливою глобальною тенденцією розвитку вищої освіти є запровадження моделі змішаного навчання. Під змішаним навчанням прийнято розуміти об'єднання формальних методів та форм навчання – лекційних та семінарських занять в аудиторіях, з неформальними методами та формами, наприклад, обговоренням за допомогою електронної пошти й Інтернет - конференцій. Змішана форма навчання органічно поєднує в собі як денні, так і дистанційні форми навчання.

Змішане навчання складається з трьох етапів: дистанційне вивчення теоретичного матеріалу, освоєння практичних аспектів у формі денних занять, складання іспиту або виконання випускної роботи.

При змішаному навчанні важливий не сам факт використання технологій дистанційного навчання (ДН) (distance learning), а те, наскільки їх застосування спрямоване на досягнення поставлених дидактичних цілей. Теоретики та практики вищої освіти переконані, що вибір комп'ютеризованих засобів навчання повинен визначатися лише

змістом навчального матеріалу, а не можливостями застосовуваних технологій. Це означає, що вибір технологій повинен зумовлюватися конкретними завдання й необхідними результатами навчання, змістом навчального матеріалу й особливостями навчальних дисциплін, характером і ступенем необхідної взаємодії між викладачем і студентом. Результат навчання багато в чому залежатиме від якості розробки навчального, навчально-методичного й організаційного забезпечення навчальної дисципліни, від того наскільки при проведенні занять враховані особливості реалізації інформаційних і телекомунікаційних технологій в умовах конкретного інформаційно-освітнього середовища [1, с. 15].

Змішане навчання дозволяє здобуття знання в результаті особистого спілкування студентів і викладачів; враховує індивідуальні особливості сприйняття людиною інформації (кожний обирає зручний для себе спосіб сприйняття інформації); виключає вірогідність втрати інформації у зв'язку з тим, що електронний курс дозволяє повертатися до будь-якої частини матеріалу, що вивчається; попереднє самостійне вивчення навчального матеріалу в електронному вигляді дозволяє створювати єдину базу знань, закріпляти раніше одержані знання; дає можливість внести певну різноманітність у виборі форм організації навчання; передбачає гнучкість програми; стимулює розвиток навичок самостійного навчання та пошуку інформації; дає можливість оперативному одержанню зворотного зв`язку від усіх учасників навчального процесу; дозволяє обрати зручний темп, час і місце для навчання; сприяє поєднанню навчання з роботою; покликане вивести навчання на якісно новий рівень. Таким чином, змішане навчання вписується в систему традиційного навчання [8, с. 129].

Процеси глобалізації й інформатизації, стрімка динаміка комунікативного простору, комп'ютеризація всіх сфер життєдіяльності зумовлюють потребу суттєвого розширення пізнавальних можливостей людини. Це є закономірним і об'єктивним процесом, який проявляється в усіх сферах людської діяльності, у тому числі й у освіті і який, власне, і викликає до життя новітню форму навчання – дистанційне навчання, що вбирає в себе кращі риси традиційних форм навчання (очного, заочного, екстернату).

Так, польський дослідник дистанційної освіти Ф. Березницький, вважає ДН новою педагогічною технологією. Він водночас застерігає від ототожнення ДН із заочним навчанням, оскільки ДН уможливлює не тільки розширення спектру носіїв інформації та засобів доступу до них, але й наявність постійного спілкування викладача й студента по

телекомунікаційних каналах. Тому ДН він розглядає як включення до навчального процесу інформаційно-освітньої системи віддаленого доступу, заснованої на сучасних інформаційних технологіях [5, с. 232].

Розуміння дистанційної освіти включає в себе уявлення про навчання на відстані із застосуванням новітніх ІКТ, які стали інтенсивно розвиватися й дозволили говорити про формування нових підходів до освіти, пов'язаних із розвитком нових засобів і можливостей доставки інформації. Розвиток ІКТ зумовив появу нової термінології, що характеризує освіту без відриву від основного виду діяльності й особливості навчання, слухачів, навчального закладу, зокрема: «home-study» – домашнє навчання, «external student» – студент екстернату, «independent study» – незалежне навчання, «extension study» – додаткове навчання, «open learning» – відкрите навчання, «on-line» – онлайн-навчання, «distance learning» – дистанційне навчання, «correspondence study» – заочне навчання, «distributed education» – розподілена освіта та ін.

Дистанційна форма навчання, її популярність пов'язана з тим, що вона має багато переваг порівняно з традиційним навчанням. ДН не потребує обов'язкових очних зустрічей учнів із викладачем. Це актуально для великих освітянських центрів, які мають декілька філій, що віддалені територіально. Децентралізовані програми ДН є цінними з огляду на дві причини: по-перше, вони дають можливість навчатися студентам, які з певних причин не можуть відвідувати головний університет, по-друге, дають можливість вищим школам здійснювати професійну підготовку та підвищення кваліфікаційного рівня викладачів.

Так, Б. Холмберг [25] зробив слушний висновок про те, що не можна протиставляти дистанційну й традиційну освіту, незважаючи на різні методи, які застосовуються в тому чи іншому виді освіти, адже сутність освітнього процесу в обох випадках залишається незмінною .

Вітчизняний і зарубіжний досвід теорії й практики підтверджує в цілому актуальність ДН, наближує до розуміння сутності цього явища як одного зі способів здобуття освіти, побудованої на використанні специфічних інноваційних освітніх технологій, що базуються на принципово нових методах навчання, технічних засобах передачі інформації та ІКТ.

На думку В. Кухаренка, В. Кравця, Л. Товажнянського для організації ДН необхідно організувати роботу за такими взаємопов'язаними напрямами, як: розробка стратегії забезпечення

якості ДН, забезпечення доступності та гнучкості, організація співробітництва та наповнення інформаційного простору дистанційними курсами, створенням віртуальних університетів тощо [22, с. 99].

Зацікавленість багатьох країн у розвитку систем відкритої освіти можна пояснити багатьма причинами, а саме: прискорення темпів змін на ринку праці, зростаючою потребою в спеціалістах з вищою освітою та неможливістю її задовольнити в межах традиційних систем освіти, швидкими темпами розвитку ІКТ.

Аудиторна система не може забезпечити тієї масовості навчання, якої потребує наше сьогодення. Використання дистанційних форм і методів навчання сприяє індивідуалізації процесу професійного становлення, спонукає студентів до самостійної роботи, формує в них інформаційну культуру, налаштовує на оволодіння інноваційними засобами здобуття та заснування інформації.

Інформаційні технології ДН – це технології створення, передачі і збереження навчальних матеріалів, організації і супроводу навчального процесу ДН за допомогою телекомунікаційного зв`язку. Мета розвитку дистанційної освіти у світі – дати можливість тому, хто навчається, вивчити програму навчання будь-якого навчального закладу в будь-якому місці.

У галузі теорії й практики ДН багато відомих вітчизняних учених і фахівців, таких як: В. Андрущенко, В. Биков, І. Булах, Т. Десятов, М. Жалдак, Г. Козлакова, В. Кухаренко, В. Луговий, Н. Ничкало, В. Олійник, В. Пасічник, О. Рибалко, О. Чалий, Б. Шуневич та ін. здійснювали дослідження, які дали змогу виявити загальні тенденції й перспективи розвитку ДН в системі освіти та його проблеми.

Ураховуючи соціальну значущість дистанційної освіти в умовах сьогодення, коли основою професійного зростання стає освіта впродовж життя, досвід накопичений у цій галузі світовою освітою, набуває особливої ваги, становить науковий і практичний інтерес з огляду на можливість творчого використання його позитивних ідей і впровадження інноваційних форм навчання.

Існує тісний зв’язок між такими термінами, як «освіта дорослих», «навчання дорослих», «навчання впродовж усього життя». Дорослим потрібен більш гнучкий графік – вечірні курси або навчання у вихідні дні. Тому дорослі обирають дистанційну або заочну форму навчання, а не стаціонарну [26, с. 22]. У зв’язку з цим технології дистанційної освіти, забезпечують збільшення кількості студентів без відриву від основної діяльності та відіграють особливу роль в ефективному

розвитку освіти впродовж життя. Освіта впродовж життя означає, що не тільки молоді, а також і старші за віком люди, які вже мають вищу освіту, продовжують вчитися.

Ставлення до цієї проблеми відображене у праці канадського науковця Дж. Хекмана [24], який стверджує, що навчання є результатом навчання, а навички, освоєні в дитинстві, позитивно впливають на подальші навчання та досягнення.

Сучасний процес навчання швидко змінюється й оновлюється під впливом соціально-економічного та технічного прогресу. З одного боку, динамічні зміни в змісті й характері праці, викликані становленням інформаційного суспільства, вимагають перегляду усталених підходів до підготовки студентської молоді, а з іншого – інформаційно-комунікаційні технології в освіті потребують застосування нових форм, методів і засобів навчання. Відомо, що головною метою інформатизації закладів освіти є підготовка підростаючого покоління до повноцінної плідної життєдіяльності в інформаційному суспільстві, підвищення якості, доступності та її ефективності.

Отже, інноваційний процес у ВНЗ – це послідовне здійснення наукових досліджень, маркетингові дослідження, продаж розробок, навчання студентів на основі нових технологій та використання сучасних технічних засобів. Навчальний процес у ВНЗ полягає у набутті нових знань, у вирішенні завдань підвищення якості навчання та використання інтелектуальної діяльності при розробленні навчальних посібників для студентів. При цьому здійснюється процес комерціалізації наукових розробок і вихід на ринок товарів і послуг. На цьому етапі визначається реакція ринку на нововведення нових розробок споживачами. Участь ВНЗ у ринку новинок відбувається в таких формах: розвиток власної науково-дослідної база для створення і впровадження новинок у процесі навчання студентів; проведення наукових досліджень на основі договорів з іншими замовниками; купівлі готових розробок, нових технологій навчання та іншої інтелектуальної власності. Все це потребує змін внутрішньої структури навчального процесу у ВНЗ та методів управління ним, що й приводить до виникнення і запровадження наукових нововведень: розроблення моделі ефективного управління розвитком ВНЗ; запровадження нових навчальних методик та застосування в навчальному процесі сучасних технологій, поширення, збереження та використання інформації [7, с. 64].

Але треба зазначити, що жодна освітня технологія не може розглядатися як універсальна. Організація навчального процесу в

сучасних умовах вимагає поєднання різних технологій, творчого підходу до використання кожної з них, а також створення нових інноваційних навчальних технологій [19, с. 392].

Висновки. Таким чином, використання інноваційних освітніх технологій розширює можливості навчального процесу та надає більшого впливу на розвиток сучасної вищої освіти, сприяє змінам філософії освіти.

Інноваційні засоби і технології, сучасні тенденції, різноманітність, варіативність методів і засобів навчання, вимагають від викладача професійної мобільності, здатності й готовності до постійного професійного розвитку, вдосконалення, пошуку, високого ступеня підготовленості, які сприяють підвищенню якості навчання та розвитку пізнавальної активності студентів.

Широке впровадження інноваційних освітніх технологій справляє значний вплив на освітній процес ВНЗ та орієнтовано на реалізацію новітніх психолого-педагогічних напрямів навчання, цілями яких є:

1. Реформування та оновлення процесів навчання у вищій школі.
2. Постійний пошук інноваційних технологій навчання та розширення ринку електронних засобів для вищої школи.
3. Розробка відповідної загальної теоретичної бази, програмного забезпечення ВНЗ.
4. Створення різноманітних сучасних методів, прийомів, форм навчання, які покращують, урізноманітнюють та підвищують ефективність процесу навчання.
5. Розкриття інтересу, творчої пізнавальної активності, інтелектуальних здібностей у студентській молоді.
6. Застосування моделей комп'ютерних та медіа технологій, спрямованих на формування у студентів особливих умінь та навичок, які забезпечують доступ до інформації а також одержання, накопичення, систематизацію найновіших знань.
7. Використання мережі Інтернет, яка дозволяє вдосконалити граматичні, фонетичні та лексичні навички студентів.
8. Формування системи дистанційної освіти, створення відкритих університетів, центрів ДН, накопичування практичного досвіду.
9. Надання можливості отримання вищої освіти студентській молоді а також забезпечення професійної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації спеціалістів тощо.

Перспективи подальших досліджень. Отже, дослідження не вичерпує всіх аспектів впровадження інноваційних освітніх

технологій. Напрямами подальшого наукового пошуку є: аналіз та систематизація поглядів науковців, педагогів, методистів, аналітиків; визначення сутності та вивчення можливостей використання сучасних інноваційних освітніх технологій, запроваджених у провідних країнах світу; порівняння вітчизняних і зарубіжних інноваційних освітніх технологій навчання у вищій школі; осмислення досягнень світового освітнього досвіду.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексєєв О. Дистанційні технології у змішаному навчанні студентів машинобудівних спеціальностей. / О. Алексєєв // Педагогіка освіта: теорія і практика. – 2013. – Вип. 14. – С. 14-18.

2. Аносов І. Сучасний освітній процес: антропологічний аспект : монографія / І. П. Аносов. – К. : Твім. Інтер, 2003. – 391 с.

3. Биков В. Підвищення значущості інформаційно-комунікаційних технологій в освіті України / В. Биков // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 1. – С. 28-33.

4. Гуревич Р. Інформаційно-комунікаційні технології в професійній освіті майбутніх фахівців / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія, М. М. Козяр ; за ред. член-кор. НАПН України Гуревича Р. С. – Львів : ЛДУ БЖД, 2012. – 380 с.

5. Десятов Т. М. Тенденції розвитку неперервної освіти в країнах Східної Європи (друга половина ХХ століття) : монографія / Т. М. Десятов. – К. : Арт Ек, 2005. – 335 с.

6. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології : підручник / Ілона Дичківська. – 3-тє вид., випр. – К. : Академвидав, 2015. – 304 с.

7. Євтушевський В. Становлення і розвиток інновацій у вищій школі / В. Євтушевський, Л. Шаповалова // Вища освіта України. – 2006. – № 2. – С. 62-66.

8. Кадемія М. Використання інтерактивних технологій навчання / М. Кадемія // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2013. – № 3. – С. 125-132.

9. Кедрович Г. Теория и практика использования компьютерных технологий в общеобразовательных и профессиональных учебных заседаниях / Г. Кедрович. – К. : Вища школа, 2001. – 335 с.

10. Кивлюк О. Віртуалізація освітнього простору як прагматичний складник розвитку інформаційної педагогіки. – Вища освіта України. – 2012. – № 1. – С.25-30.

11. Козлакова Г. Міжнародна співпраця з підготовки вчителів до використання інформаційно-комунікаційних технологій / Г. Козлакова, Н. Самойленко // Вища освіта України. – 2007. – № 2. – С. 36-41.

12. Кремень В. Пріоритети розвитку освіти України на початку ХХІ століття / В. Кремень // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – Київ–Вінниця : ДОВ Вінниця. – 2002. – С. 3-10.

13. Кушерець В. Концептуальні засади дистанційної освіти українців зарубіжжя / В. І. Кушерець, В. І Зуєва. – К. : Знання України, 2003. – 166 с.

14. Литвин А. Використання технологій мультимедіа у професійній підготовці / А. Литвин // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2005. – № 2. – С. 7-22.

15. Лучанінова О. Педагогічні технології у вищій школі : навч. посібник / О. П. Лучанінова. – Дніпропетровськ : ЛІРА, 2013. – 224 с.

16. Сердюк О. Інновації у методиці викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах України на сучасному етапі / О. Сердюк // Англістика та американістика. – 2014. – Випуск 11. – С. 96-100.

17. Сисоєва С. Освіта як об'єкт дослідження / С. Сисоєва // Шлях освіти. – 2011. – № 2. – С. 5-11.

18. Сікорський П. Технологізація навчання і проблеми засвоєння знань / П. Сікорський // Діалог культур: Україна у світовому контексті: Філософія освіти : зб. наук. праць. – Львів : Сполох. – 2002. – Вип.8. – С. 57-69.

19. Степанов О. Основи психології і педагогіки : навч. посіб. / О. М. Степанов, М. М. Фіцула. – 3-тє вид., доповн. – К. : Академвидав, 2012. – 528 с.

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

21. Ткачук В. Інформаційні технології педагогіки співпраці / В. Ткачук // Вища освіта України. – 2003. – № 1. – С. 96-100.

22. Товажнянський Л. Проблеми дистанційної освіти в Україні : зб. матеріалів конференції «Інтернет – Освіта – Наука - 2002» / Л. Товажнянський, В. Кравець, В. Кухаренко. – Вінниця : УНІВЕРСІУМ – Вінниця, 2002. – С. 99-103.

23. Янишин О. Медіаосвітні технології як спосіб упровадження ідей Болонського процесу / О. Янишин // Вища освіта України. – 2010. – С. 48-54.

24. Heckman J. The supply side of the race between demand and supply: Policies to foster skill in the modern economy / J. Heckman // De Economist. – 2003. – № 151 (1). – P. 1 – 34.

25. Holmberg B. «Guided didactic conversation in distance education» / B. Holmberg // D. Sewart, D. Keegen, B. Holmberg (eds) Distance Education: international Perspectives. – London, 1983.

26. Thematic Review an Adult Learning. – Canada : Country Note. Organization for Economic Cooperation and Development, 2002. – 56 p.

27. Wach-Kakolewicz A. Ksztalcenie zdalne przez Internet / A. Wach-Kakolewicz // Edukacja Medialna. – 2002. – № 1. – S. 10-21.

Алла Красуля, канд. пед.наук., ст.викладач
Сумський державний університет
ORCID ID 0000-0003-2048-1879.
DOI 10.24139/978-966-968-247-0/046–094

ПЕРСПЕКТИВИ ВИКОРИСТАННЯ АМЕРИКАНСЬКОГО ДОСВІДУ ФАНДРЕЙЗИНГОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УНІВЕРСИТЕТАХ УКРАЇНИ

Дослідження присвячено висвітленню перспектив використання американського досвіду фандрейзингової діяльності в університетах України. На

основі порівняльного аналізу нормативно-правових, організаційних та змістових засад благодійницької та фандрейзингової діяльності у вищій школі США та України розроблено прогностичну модель розвитку фандрейзингової діяльності в університетах України. Застосування методу наукової екстраполяції дозволило окреслити можливості творчого використання елементів інноваційного потенціалу фандрейзингової діяльності американських університетів як інструменту диверсифікації джерел ресурсного забезпечення вітчизняного університету в контексті культурно-освітньої інтеграції України до світового співтовариства на національному, регіональному та інституційному рівнях.

***Ключові слова**: фандрейзингова діяльність, благодійність, вища освіта, університет, прогностична модель.*

Постановка проблеми. В умовах глобальної фінансово-економічної кризи, що посилюється в нашій державі проблемами суспільно-політичного характеру, диверсифікація джерел фінансування є актуальним завданням вітчизняної вищої школи, розв'язання якого сприятиме підвищенню конкурентоздатності освіти України. Вітчизняна вища школа здійснює активні кроки щодо інтеграції до світового простору вищої освіти шляхом модернізації управлінських технологій, структури, змісту й методів навчання. Водночас якісний аналіз освітніх реалій засвідчує, що процеси змін не завжди є результативними, зокрема через недостатню увагу до позитивного досвіду, накопиченого освітніми системами розвинених країн світу, передусім США.

Аналіз актуальних досліджень. В українському науковому просторі проблеми управління інноваційним розвитком вищої освіти досліджуються в працях В. Андрущенка, Є. Хрикова та ін. Вагомий внесок у розроблення проблем порівняльно-педагогічної американістики здійснили такі вітчизняні науковці: Н. Авшенюк, О. Локшина, О. Огієнко, А. Сбруєва, та ін.. Теоретичні і практичні засади фандрейзингової діяльності ВНЗ висвітлено в працях зарубіжних науковців, таких, як: Н. Дрезнер (N. Drezner), У. Ліндал (W. Lindahl), А. Сарджент (A. Sargeant), Ю. Темпел (E. Tempel), Дж. Шанг (J. Shang), М. Уорс (M. Worth) та ін.

Форми, методи й засоби управління сучасним університетом викликають значний інтерес у педагогів-компаративістів, про що свідчить велика кількість праць американських та українських науковців. Однак попри інтенсивний розвиток вітчизняної порівняльно-педагогічної американістики упродовж останніх двох десятиліть, порівняльний аналіз наукових джерел дає підстави констатувати, що тема благодійної діяльності у вищому навчальному закладі (ВНЗ) не була предметом спеціальних педагогічних

досліджень, хоча коріння її сягають багатовікової історії благодійництва як США, так і України. Використання системного підходу в нашому дослідженні уможливило вивчення освітнього фандрейзингу як складного феномену в контексті взаємозв'язку та взаємодії всіх його складових.

Отже, у результаті системно-структурного та структурно-логічного аналізу концептуальних засад фандрейзингової діяльності в університеті нами з'ясовано, що зворотнім боком фандрейзингової діяльності є благодійність. Використання порівняльно-історичного, хронологічного та причинно-наслідкового аналізу дало змогу визначити історичні тенденції розвитку благодійності в американському суспільстві, а також простежити ґенезу та причини виникнення фандрейзингу у США.

Вивчення широкого кола сучасних наукових джерел у галузі благодійної та фандрейзингової діяльності у вищій освіті України дає підстави стверджувати, що розвиток і функціонування благодійності [9, 10] та фандрейзингу [11] в нашій державі зумовлені впливом складної сукупності культурно-історичних, соціально-економічних, соціально-політичних та професійно-педагогічних чинників.

Метою дослідження є порівняльно-зіставний аналіз нормативно-правових, організаційних і змістових засад благодійної та фандрейзингової діяльності в університетах США та України.

Виклад основного матеріалу. Зростання ролі механізмів громадянського суспільства, які допоможуть державі в розв'язанні соціальних проблем і підтримці науково-дослідницької діяльності державних університетів, сприяє розвитку фандрейзингової діяльності в Україні як інструменту пошуку додаткових ресурсних джерел для успішного функціонування ВНЗ [3]. При цьому професійна діяльність фандрейзера спрямована не на банальне випрошування грошей, а на розроблення комплексу заходів і прийомів професійного консультування, що вимагає високого рівня знань і компетентності в багатьох сферах, а саме: психології, менеджменті, маркетингу, стратегічному плануванні, зв'язках із громадськістю, проектній діяльності, фінансах, правовому регулюванні тощо [2]. Такий підхід передбачає опанування фахівцем із фандрейзингу системи професійних знань при здобутті кваліфікації фандрейзера.

На підставі з'ясування нормативних, організаційних і змістових засад фандрейзингової діяльності в університетах США та України нами виокремлено спільні та відмінні характеристики в розвитку

управлінських основ фандрейзингової діяльності в українських та американських вишах, що представлені в Таблицях 1, 2, 3. Проілюстровано, що в Україні, на відміну від США, відсутнє належне законодавче забезпечення процесу фандрейзингової діяльності в системі вищої освіти як на загальнодержавному рівні, так і на рівні університету (наприклад, відсутність методичного забезпечення) (див. табл. 1).

Таблиця 1

Порівняльна характеристика нормативно-правової бази фандрейзингової діяльності у вищій школі США та України

	Основні характеристики (США)	**Основні характеристики (Україна)**
Спільні риси	✓ Постанови уряду США й документи громадських комісій з питань освіти; ✓ Кодекси законів про освіту; ✓ Директивні та нормативні акти; ✓ Доповіді та рішення сенатських комісій із питань освітньої політики; ✓ Офіційні документи Міністерства освіти США (Higher Education Opportunity Act (HEOA); ✓ «Кодекс етичних принципів та стандартів Асоціації професійних фандрейзерів»	✓ «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 роки»; ✓ «Стратегія реформування вищої освіти в Україні до 2020 року» (проект); ✓ «Етичний кодекс фандрейзера».
Відмінні риси	• Документи Національної податкової служби США (Internal Revenue Service, (IRS)). Формуляри та зразки заяв (Form 1023, Application for Recognition of Exemption under 501(c)(3); Form 1024, Application for Recognition of Exemption under 501(a); Form 557, Tax Exempt Status for Your Organization) знаходяться у вільному доступі на офіційному сайті служби; • Нормативне забезпечення процесу запровадження фандрейзингу в систему вищої освіти, що містить конкретні рекомендації щодо організаційних і змістових основ фандрейзингової діяльності такими організаціями: Американської ради з освіти (American Council on Education, (ACE)), Ради з питань допомоги освіті (Council for Aid to Education, (CAE)), Американської асоціації зв'язків коледжів із громадськістю (American College Public Relations Association, (ACPRA)), Американської ради	– Відсутність чіткої нормативної бази на загальнодержавному рівні, яка регламентувала б діяльність фандрейзерів у ВО та розширила б можливості благодійників/ донорів;

	випускників (American Alumni Council, (AAC)), Ради розвитку й підтримки освіти (Council for Advancement and Support of Education, (CASE)), Асоціації професіоналів із фандрейзингу (Association of Fundraising Professionals, (AFP)), Асоціації професійних дослідників із розвитку (Association of Professional Researchers for Advancement, (APRA)),Національного комітету з планування благодійності (National Committee on Planned Giving, (NCPG)), Незалежного сектора (Independent Sector, (IS)), Асоціації з досліджень некомерційних організацій та волонтерського руху (Association for Research on Nonprofit Organizations and Voluntary Action, (ARNOVA)).	Відсутність належного регулювання на рівні чинного законодавства для створення ключового механізму освітнього фандрейзингу – ендавмент-фонду університету.

Зосередимо увагу на найважливіших складових порівняльного аналізу нормативно-правових засад фандрейзингу у вищій освіті США та України.

По-перше, зазначимо, що 16 грудня 2006 року на Всесвітньому саміті представників асоціацій фандрейзерів було прийнято Декларацію етичних принципів фандрейзингу та затверджено «Етичний кодекс фандрейзера: цінності й принципи». Названий документ був ратифікований Інститутом фандрейзингу України 20 грудня 2006 року. Метою цієї Декларації етичних принципів є зростання всесвітньої спільноти фандрейзерів, які працюють на засадах звітності, прозорості й ефективності. У Декларації виокремлено п’ять універсальних принципів роботи фандрейзера: *чесність, повага, цілісність, емпатія, прозорість*. Дотримання принципів Декларації сприятиме загальній меті завоювання довіри громадськості до неприбуткового сектора.

По-друге, зауважимо, що в Законі України «Про вищу освіту» (2014), у розділі XII «Фінансово-економічні відносини у сфері вищої освіти», констатовано, що вищий навчальний заклад у порядку, визначеному законом, та відповідно до статуту має право «засновувати сталий фонд (ендавмент) вищого навчального закладу та розпоряджатися доходами від його використання відповідно до умов функціонування сталого фонду, а також отримувати майно, кошти й матеріальні цінності, зокрема будинки, споруди, обладнання, транспортні засоби, від державних органів, органів місцевого самоврядування, юридичних і фізичних осіб, у тому числі як благодійну допомогу» (ст. 70 п.3 (пп.2)).

По-третє, зазначимо, що безпосередньо пов’язаний із досліджуваним нами аспектом управлінської діяльності у вищій школі

є Закон України «Про благодійну діяльність та благодійні організації» (2013), у якому визначено функції управління благодійними ендавментами (ст.9, 16), сутність меценатської діяльності (ст. 10), діяльності благодійних організацій тощо.

Згідно із результатами нашого дослідження, ендавмент-фонди широко використовуються розвинутими країнами для фінансування сфери освіти, охорони здоров'я та культури. Світова практика фондів цільового капіталу нараховує більше ніж 500-річну історію. Для більш ґрунтовного розуміння важливості й аналізу ґенези ендавмент-фондів в освітньому просторі вважаємо за доцільне навести декілька прикладів ендавментів з історії в Додатку А.

Таблиця 2

Порівняльна характеристика організаційних засад фандрейзингової діяльності у вищій школі США та України

<table>
<tr><th></th><th colspan="3">Основні характеристики</th></tr>
<tr><td>Спільні риси</td><td colspan="2">✓ Динамічний систематичний розвиток технологій освітнього фандрейзингу для підвищення ефективності ВНЗ;
✓ Наявність асоціацій випускників у всіх університетах країни.</td><td>✓ Повільний розвиток технологій освітнього фандрейзингу для підвищення ефективності ВНЗ;
✓ Зростання кількості асоціацій випускників університетів у ВНЗ.</td></tr>
<tr><td>Відмінні риси</td><td colspan="2">• Зміна основних принципів організації сфери ВО у США з початку 1970-х рр., а саме: професіоналізація системи управління ВНЗ (поява професійних менеджерів, зокрема з фандрейзингу), трансформація економічної системи вищої школи;
• Науковий супровід фандрейзингової діяльності у ВНЗ;
• Формування наступної генерації донорів: залучення студентів та молодих випускників до благодійної, волонтерської та фандрейзингової діяльності;
• Навчання філантропії та фандрейзингу студентів університету: створення академічних програм на рівні бакалаврату, магістратури, аспірантури, а також курсів професійного навчання з отриманням сертифікатів;
• Співпраця навчально-виховного відділу університету по роботі зі студентами, відділу по роботі з випускниками та відділу зв'язків із громадськістю разом із відділом інституційного розвитку ВНЗ;
• Ефективне функціонування ендавмент-фонду університету;</td><td>Фактична відсутність зазначених сутнісних проявів, характерних для розвитку фандрейзингової діяльності в США, у системі вищої освіти України.</td></tr>
</table>

	• Вироблення фандрейзингової стратегії та концепції програм для всіх категорій донорів; • Тісна систематична співпраця з потенційними донорами (випускниками університету, корпораціями, благодійними фондами), а також із бізнесом та державними установами; • Інтеграція програм для донорів зі стратегічним плануванням діяльності університету; • Систематичне проведення фандрейзингових кампаній; • Належний рівень фінансово-економічного, матеріально-технічного, інформаційно-комунікативного забезпечення фандрейзингової діяльності.	

В українській практиці тривалий час було відсутнє належне регулювання фандрейзингової діяльності на рівні чинного законодавства. Окрім того, ендавменти не набули поширення через брак довіри в суспільстві до благодійної діяльності, через високу ймовірність зловживань із боку організацій, що засновують подібні фонди. Отже, Україна дещо відстає від означеного процесу, оскільки створення таких фондів, точніше їхніх прообразів, тільки розпочинається. Але створення ендавменту у вищій освіті України, благодійна та фандрейзингова діяльність поступово отримують законодавче забезпечення.

Сучасне суспільство вимагає цілеспрямованого формування моральної особистості, її здатності до безперервного особистісного та професійного розвитку при дотриманні як загальнолюдських, так і професійних цінностей. Освітній фандрейзинг як явище, зокрема у ВНЗ, потребує висококваліфікованих фахівців із залучення ресурсів, які є обізнаними з цими цінностями та керуються ними свідомо й послідовно. Розуміння й використання нормативних документів, базових принципів, морально-етичних норм та професійних стандартів у процесі підготовки фандрейзерів та їхній подальшій практиці зумовить ефективність у цій галузі та сприятиме розвитку фандрейзингової діяльності у вищій освіті.

Далі перейдемо до порівняльного аналізу організаційних засад фандрейзингової діяльності у вищій школі США та України.

Зауважимо, що суттєві відмінності спостерігаються в організаційному та змістовому аспектах розвитку фандрейзингової діяльності в управлінні університетами двох країн, а саме: інтеграція процедур фандрейзингу зі стратегічним плануванням інституційного розвитку університету, належний рівень фінансово-економічного, матеріально-технічного, інформаційно-технологічного, методичного

забезпечення управління фандрейзинговою діяльністю в США й недостатня професійна підготовка та кваліфікація відповідного персоналу, слабка поінформованість як українського суспільства в цілому, так і працівників вітчизняних вишів зокрема щодо сутності освітнього фандрейзингу.

Таблиця 3

Порівняльна характеристика змістових засад фандрейзингової діяльності у вищій школі США та України

	Основні характеристики	
Спільні риси	✓ Визнання важливості розвитку фандрейзингової діяльності для виконання основних завдань реалізації стратегії розвитку вищої школи.	
Відмінні риси	• Навчання студентів університету та залучення їх до благодійної, волонтерської та фандрейзингової діяльності, що створює підґрунтя для активної підтримки alma mater після завершення навчання; • Професійно сплановані програми для заохочення випускників до благодійництва та участі у фандрейзингових кампаніях після закінчення університету (див. Додаток В, Ґ); • Навчання професійних фахівців (бакалаврів із фандрейзингу) в університетах для щоденної реалізації соціально важливих проектів у третьому секторі суспільства, зокрема у вищій освіті, на місцевому, національному та міжнаціональному рівнях; • Запровадження освітніх кваліфікаційних магістерських програм із грантрайтингу, управління фандрейзинговою діяльністю або з менеджменту фандрейзингом в американських університетах; • Проведення наукових досліджень із філантропії та фандрейзингу в аспірантурі/докторантурі.	– Знищення благодійницької культури після Жовтневої революції 1917 р.; – Повільні конструктивні зміни організаційних засад фандрейзингової діяльності сучасних ВНЗ; – Відсутність наукового та інформаційного супроводу фандрейзингової діяльності у ВНЗ; – Відсутність академічних навчальних програм із філантропії та фандрейзингу в університетах; – Відсутність (або лише зародження) фандрейзингової служби та/або відділу інституційного розвитку університету; – Відсутність кваліфікованих фахівців із фандрейзингу та благодійності; – Відсутність ендавмент-фондів у більшості ВНЗ; – Проведення у ВНЗ благодійних заходів, що не мають системного характеру, притаманного для професійних фандрейзингових кампаній; – Процес залучення ресурсів відбувається безсистемно, має характер одноразових акцій;

	• Освітній фандрейзинг у США – соціальне явище.	– Фандрейзинг у ВО України – це інноваційний освітній феномен, який поки що не став соціальним явищем.

На основі здійснення порівняльного аналізу організаційних і змістових засад фандрейзингової діяльності американських та вітчизняних університетів в умовах глобалізації та інтернаціоналізації вищої освіти й розвитку економіки знань нами з'ясовано, що до числа спільних рис належить, передусім, усвідомлення важливості розвитку теорій і технологій освітнього фандрейзингу для підвищення ефективності діяльності ВНЗ та виконання основних завдань реалізації стратегії його розвитку. Однак зазначений процес відбувається в системі вищої освіти України досить повільно, про що свідчить, наприклад, обмежена кількість асоціацій випускників та заснованих ендавмент-фондів у вітчизняних університетах (див. табл. 2, 3).

Таким чином, важливою перспективою є створення законодавчих умов, удосконалення організаційно-змістового компонента, що дозволило б унормувати повноваження фандрейзерів та можливості благодійників у вітчизняних вишах. У сучасних умовах на шляху ефективної фандрейзингової діяльності у вищій освіті України все ще є низка перешкод [1, 4, 8], а саме: відсутність сприятливого податкового законодавства для розвитку благодійництва; нестабільна система оподаткування; неврегульовані правові проблеми неприбуткових громадських організацій; відсутність інформації щодо цілей соціального проекту та системи оцінювання його ефективності, а також професіоналізму в його створенні; відсутність прозорої фінансової звітності некомерційних організацій; низький рівень управлінських компетентностей керівників НГО та / або університету.

Розв'язанню проблем у сфері освітнього фандрейзингу в Україні сприятиме, на нашу думку, вивчення та запровадження зарубіжного досвіду, наприклад, методів, форм та засобів фандрейзингової діяльності, притаманних державним університетам США: проведення загальнонаціональних кампаній, метою яких є заохочення та популяризація благодійності й меценатства у сфері вищої освіти; сприяння успішному розвитку університетських ендавментів, ключовою умовою яких є звільнення від ПДВ; оснащення комп'ютерних систем відділів інституційного розвитку та відділу по роботі з випускниками університету спеціалізованим програмним забезпеченням із фандрейзингу тощо. Важливим у цьому напрямі є

поширення інформації серед громадян про сутність та переваги фандрейзингу шляхом популяризації необхідних знань через ЗМІ, соціальні мережі, рекламні акції, випуск інформаційних он-лайн бюлетенів, уведення дисципліни «Фандрейзинг» у систему вищої освіти тощо. Зокрема, викладання спецкурсу «Менеджмент фандрейзингової діяльності у вищій освіті» в процесі підготовки магістрів за програмами «Педагогіка вищої школи» та «Управління навчальним закладом» у педагогічних ВНЗ та в системі післядипломної освіти педагогічних працівників.

На подальше вивчення заслуговує узагальнення перспективного американського досвіду філантропічної підтримки державних університетів, вироблення технології фандрейзингової діяльності у вишах та підготовки професійних фахівців із фандрейзингу для реалізації соціально корисних проектів у сфері вищої освіти України.

1. Прогностична модель розвитку фандрейзингової діяльності у вищій освіті України

У сучасних умовах, коли фандрейзингова служба в українських університетах лише зароджується, вважаємо, що необхідно системно використовувати кращі надбання відповідного досвіду університетів США, здійснивши такі заходи: по-перше, створити програми, котрі охоплюють усі категорії об’єктів освітнього фандрейзингу; по-друге, розробити і втілити технології фандрейзингової діяльності в управління державними закладами вищої освіти України.

На основі узагальнення результатів теоретичних досліджень та здійснення структурно-функціонального аналізу нормативно-правових, організаційних і змістових засад фандрейзингової діяльності у вищій школі США стали можливими побудова та наповнення змістом прогностичної моделі розвитку зазначеної діяльності в українських університетах. В основу розробленої моделі було покладено сучасні підходи американських учених до проблеми управління фандрейзинговою діяльністю та ресурсного забезпечення ВНЗ (див. рис. 1).

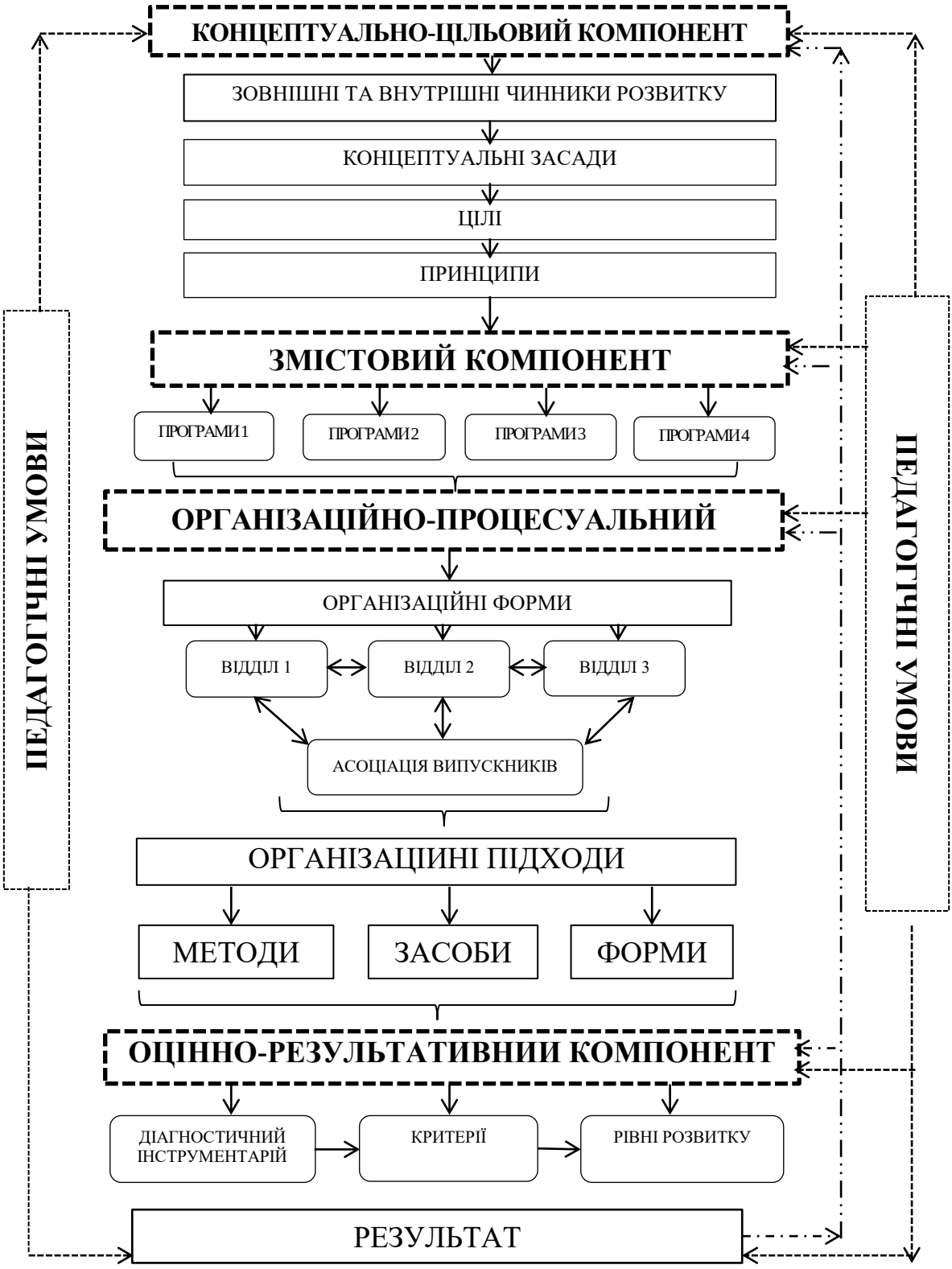


Рис. 1 Прогностична модель розвитку фандрейзингової діяльності в університетах України

Теоретично обґрунтовано чотири взаємопов'язані структурні компоненти прогностичної моделі, а саме:

1) концептуально-цільовий компонент;

2) змістовий компонент;

3) організаційно-процесуальний компонент;

4) оцінно-результативний компонент.

Концептуально-цільовий компонент містить зовнішні та внутрішні чинники, концептуальні засади, цілі та принципи розвитку фандрейзингової діяльності в університеті. До основних чинників, що зумовлюють становлення й розвиток фандрейзингової діяльності в державних університетах України, відносимо: зовнішні (які не контролюються) та внутрішні (які контролюються). Зовнішні чинники охоплюють політичні, соціальні й економічні аспекти розвитку суспільства; урядові рішення та інституційні механізми; наявність фінансів, транспорту, комунікацій і сировини. Вони перебувають поза контролем з боку організації. Внутрішні чинники – це ті, які перебувають у зоні контролю організації, а саме: матеріально-технічні, організаційно-економічні, соціально-психологічні.

Теоретичні концепції та моделі фандрейзингу, що є підґрунтям для ефективної організації фандрейзингової діяльності у вишах, походять із таких галузей знань: філософія (І. Зязюн, С. Клепко, В. Кремень, П. Саух та ін.), соціологія (зокрема, соціологія масової комунікацій), психологія (вікова та соціальна), антропологія, біологія, економіка, маркетинг, правознавство, організаційний менеджмент (В. Андрущенко, Д. Брайсон, М. Згуровський, А. Сбруєва, Є. Хриков та ін.), PR-менеджмент, зв'язки з громадськістю, історія, зокрема історія доброчинності у сфері освіти України (Н. Сейко та ін.) тощо. Зазначимо, що концептуально-цільовий компонент репрезентованої нами прогностичної моделі відображає концептуальні засади фандрейзингової діяльності, до яких відносимо: теорію систем (E. R. Tempel, K. Kelly); теорію соціального обміну (P. M. Blau, K.E. Boulding); теорію ринкових відносин (R. McKenna); теорію соціальної взаємодії (G. S. Becker); концепцію альтруїзму (E.O. Wilson, R. Sugden); теорію «теплого світла» (J. Andreoni); теорію безперервності (R. C. Atchley); теорію престижу й відзнаки (A. Glazer,W. Harbaugh); теорію переконання (R. B. Cialdini); теорію соціального впливу благодійності (B. Duncan); концепцію венчурної філантропії (L. Boverini); концепцію суспільного блага (R. Sugden); теорію соціальної ідентичності та організаційної ідентифікації

(B. E. Ashforth, F. Mael); теорію просоціальної поведінки (M. S. Clark, J. A. Piliavin, J. F. Dovidio, W. Harbaugh, N. D. Drezner) тощо.

Метою фандрейзингової діяльності є забезпечення ефективної реалізації статутної діяльності університету шляхом залучення ресурсів (фінансових, людських, матеріальних, інформаційних, технічних, часових тощо) від приватних донорів, громадських і благодійних організацій, органів влади для організаційної підтримки ВНЗ та реалізації науково-дослідницьких, соціальних та інших суспільно корисних некомерційних проектів.

Фундаментальні принципи, на яких ґрунтується модель розвитку фандрейзингової діяльності, повинні в повному обсязі сприяти реалізації зазначеної мети. На наш погляд, вихідними положеннями процесу організації фандрейзингової діяльності є такі: цілісність, систематичність, об'єктивність, науковість, цілеспрямованість, чесність, особистісна орієнтованість, емпатія, прозорість, ефективність.

Отже, запровадження у практику кожного із вищезазначених компонентів моделі зумовлює реалізацію параметра цілепокладання. Це, фактично, перша складова процесу впровадження фандрейзингу у вищу школу України.

У межах наступного, *змістового компонента*, окреслено основні програми, котрі доцільно втілити у діяльність університета для успішної реалізації фандрейзингової діяльності, а саме:

1) програми довгострокової співпраці університета з донорами;

2) програми навчання філантропії студентів;

3) інклюзивні програми для випускників;

4) академічні програми професійної підготовки майбутніх фандрейзерів/фахівців із фандрейзингу.

У контексті *організаційно-процесуального компонента* моделі визначаються й обґрунтовуються організаційні форми фандрейзингової діяльності в університеті, до яких належать:

1) відділ інституційного розвитку;

2) відділ зв'язків із громадськістю;

3) відділ по роботі з випускниками;

4) асоціація випускників університету.

Цей компонент орієнтований на з'ясування повноважень відділу інституційного розвитку, які полягають у реалізації фандрейзингової стратегії університету; відділу зв'язків із громадськістю – у запровадженні комунікативної та маркетингової стратегії університету; відділу по роботі з випускниками та асоціації випускників –

в організації інклюзивних програм із метою систематичної довгострокової участі всіх категорій випускників у житті alma mater.

До складових організаційно-процесуального компонента також належать основні підходи до організації фандрейзингової діяльності в університеті, зокрема:

1) децентралізований підхід – розроблення та впровадження програм ресурсної підтримки всіх сфер ВНЗ на основі принципу конститутивності;

2) централізований підхід – організація фандрейзингової діяльності за принципом функціональності;

3) гібридний підхід, що передбачає взаємодію між окремими відділами з фандрейзингу та центральним відділом інституційного розвитку на засадах принципу комплексності.

Розроблена нами прогностична модель окреслює та характеризує всі види благодійних внесків (необмежені, обмежені, напівобмежені); джерела ресурсної підтримки ВНЗ; методи, форми й засоби фандрейзингової діяльності в університеті.

Джерелами ресурсної підтримки ВНЗ є такі: гранти міжнародних благодійних організацій і фондів; цільові кошти з місцевого бюджету; державні та регіональні цільові програми; спонсорська/філантропічна підтримка комерційних організацій, банків, корпорацій, індивідуальних донорів; благодійні внески громадян; внески випускників alma mater тощо.

До традиційних методів фандрейзингової діяльності, які вважаємо за доцільне розвивати, відносимо такі:

1) щорічні клопотання (індивідуальні та масові);
2) фандрейзингові кампанії (майнові/капітальні та комплексні);
3) запланована благодійність (ануїтет, благодійні трасти, фонд спільних інвестицій, відстрочений дарунок/заповіт).

До засобів фандрейзингової діяльності, які, на нашу думку, є раціональними, належать особисті звернення до донора, надсилання листів поштою, телефонні звернення, організація спеціальних заходів, використання Інтернет-мережі, електронне листування, благодійні скриньки та т. ін. Основною формою фандрейзингової діяльності в українському виші нами визначено ендавмент-фонд – недоторканий цільовий капітал закладу вищої освіти.

Оцінно-результативний компонент прогностичної моделі містить діагностичний інструментарій оцінювання ефективності та засобів реалізації фандрейзингової діяльності. Запровадження змісту

означеного компонента відбувається на всіх рівнях функціонування моделі. На цьому рівні доцільно застосовувати такі методи, зокрема: анкетування, бесіда, інтерв'ю, оцінювання практичних результатів діяльності. Особливою є роль підсумкового компонента функціонування моделі, оскільки саме в його межах важливо проаналізувати ефективність проведеної фандрейзингової діяльності, ґрунтуючись на таких показниках, як наприклад: кількість отриманих ресурсів, якість реалізованої діяльності, безпосередній та довгостроковий результат. Проаналізуємо кожну складову окремо. Отже, до категорії «ресурси» відносимо обсяг залучених ресурсів; кількість запрошених співробітників, волонтерів; кількість залучених до співпраці потенційних донорів. Категорія «діяльність» характеризується кількістю проведених заходів, організованих програм для випускників та представників корпорацій, фондів. Сутність категорій «безпосередній та довгостроковий результат» полягає в аналізі, по-перше, кількості бенефіціарів, розподілених ресурсів і публікацій у ЗМІ про університет та його програми; по-друге, розміру ендавменту та отриманого відсотка від інвестицій.

Із метою детальної обробки результатів проведеної фандрейзингової діяльності нами визначено такі критерії оцінювання дієвості системи: мотиваційно-ціннісний, інформаційно-змістовий, операційно-діяльний, системно-функціональний, самоосвітній, творчий.

Відповідно до характеристик наведених критеріїв, нами з'ясовано показники, що допомогли виокремити рівні управління освітнім фандрейзингом: системно-функціональний – високий; дієвий – достатній; робочий – середній; початковий – низький.

Системно-функціональний рівень управління освітнім фандрейзингом і володіння професійними компетентностями фандрейзерами, які залучають ресурси для ВНЗ, передбачає наявність ґрунтовних науково-практичних знань щодо реалізації фандрейзингової діяльності в університеті. Окрім того, фахівці з фандрейзингу повинні демонструвати високий рівень культури спілкування, сформовані стійкі ціннісні орієнтації та морально-етичні особистісні якості, здатність до оцінки та прогнозування ситуації (зокрема, під час проведення фандрейзингових кампаній) і створювати творчу атмосферу в процесі професійної діяльності. Наголосимо, що системно-функціональний рівень професійної підготовки фандрейзера є однією з визначальних характеристик лідера в професійній сфері, оскільки лідерські якості опосередковано реалізуються в умінні критично мислити та приймати важливі стратегічні рішення, комунікативній гнучкості, стресостійкості,

витримці та толерантності. Таким чином, за умови наявності названих лідерських якостей ефективність управління фандрейзинговою діяльністю значно збільшується.

Дієвий рівень управління освітнім фандрейзингом характеризується грамотністю та інформативністю ведення фандрейзингової діяльності, умінням чітко формулювати завдання та цілі кампаній як в усній, так і в письмовій формах рідною/-ими та іноземною/-ими мовою/ами, прагненням до партнерської моделі спілкування з усіма категоріями донорів, володінням психологічними прийомами впливу на партнера. Зауважимо, що дієвий рівень притаманний фахівцям із фандрейзингу, у яких не сповна сформовані морально-етичні особистісні якості та ціннісні орієнтири, що іноді не дозволяє їм зберігати стійкі форми поведінки у професійній діяльності. Таким чином, це може призвести до ситуативної поведінки в процесі залучення ресурсів і співпраці з донорами. Саме тому дієвий рівень притаманний фахівцям середньої управлінської ланки, які беруть участь у підготовці та допомагають проводити спеціальні заходи, зокрема: зустрічі випускників, святкові вечори, творчі конкурси, спортивні марафони, аукціони, презентації, конференції, благодійні обіди.

Типовим для робочого рівня управління освітнім фандрейзингом є володіння фаховою термінологією й теоретичними знаннями на задовільному рівні, вибіркові знання психологічних та організаційних особливостей застосування форм, методів та засобів фандрейзингової діяльності на практиці. Фахівець із фандрейзингу, який володіє навичками ведення фандрейзингової діяльності на робочому рівні, здатен виконувати свої професійні обов’язки, проте не відповідає вимогам, що ставляться до керівника відділу інституційного розвитку.

Початковий рівень управління освітнім фандрейзингом характеризується невмотивованістю фандрейзера щодо реалізації соціально значимих проектів і залучення ресурсів для них, відсутністю спеціальних знань та вмінь для ведення фандрейзингової діяльності. Наприклад, фахівець із фандрейзингу має недостатній рівень володіння спеціальною професійною термінологією, не вміє будувати міжособистісні й ділові стосунки на основі довіри й порозуміння, демонструє неготовність підтримувати партнерські контакти з донорами та благодійниками. Такий фахівець здебільшого не може виконувати завдання професійного характеру у процесі залучення ресурсів для ВНЗ. Отже, у нього немає перспектив кар’єрного зростання.

Доцільно зазначити, що налагодження партнерських відносин із донорами та філантропами, перехід до стратегії співробітництва з окремими особами та організаціями, які можуть надати ресурсну підтримку університету для реалізації його місії й статутної діяльності, є надзвичайно важливою, сутнісною умовою ефективної фандрейзингової діяльності.

З'ясовано, що для досягнення позитивного результату фандрейзингової діяльності у вищому навчальному закладі потрібно створити комплекс організаційно-педагогічних умов, які сприяють досягненню цілі (реалізація університетом своєї статутної мети (місії)) та забезпечують організацію оптимального процесу фандрейзингу. Визначальними умовами вважаємо:

1) усвідомлення університетською громадою в цілому та кожним її членом зокрема нагальної потреби розвитку фандрейзингової діяльності у виші, що передбачає наявність певної системи знань і ціннісних орієнтацій у сфері освітнього фандрейзингу;
2) прийняття керівництвом ВНЗ управлінських рішень щодо створення організаційної інфраструктури фандрейзингу в університеті, передусім щодо створення відділу інституційного розвитку університету;
3) забезпечення відділу інституційного розвитку університету кваліфікованими кадрами, що мають достатній рівень професіоналізму для організації та реалізації фандрейзингової діяльності;
4) матеріально-технічне забезпечення фандрейзингової діяльності;
5) технологічне забезпечення організації фандрейзингової діяльності;
6) науково-методичний супровід фандрейзингової діяльності.

Використання системного підходу у процесі дослідження уможливило розроблення прогностичної моделі розвитку фандрейзингової діяльності в університетах України. Отже, на нашу думку, ця модель є сукупністю взаємопов'язаних функціональних елементів, що взаємодіють із середовищем як єдине ціле і зумовлені прямими й зворотними зв'язками між її складовими відповідно до зазначеної мети.

Для забезпечення практико-орієнтовного спрямування досліджуваного процесу нами було розроблено структурно-функціональну модель процесу підготовки фахівців із фандрейзингу у вітчизняному університеті, що зумовлено соціальним замовленням на професійного фахівця, підготовленого до фандрейзингової діяльності у ВНЗ України (див. рис. 2).

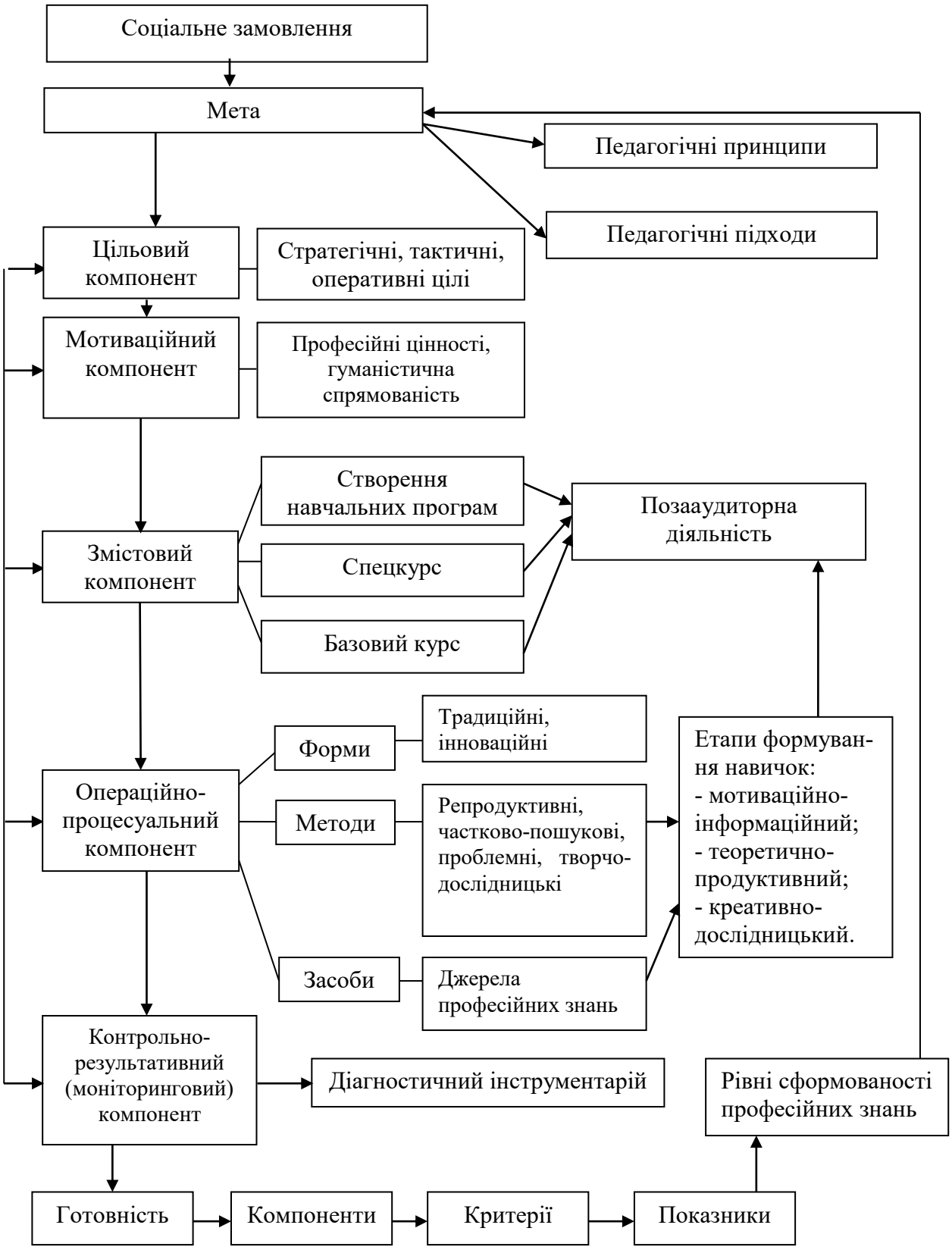


Рис. 2. Структурно-функціональна модель формування системи підготовки фахівців із фандрейзингу в університетах України

Модель складається із таких компонентів: цільовий, мотиваційний, змістовий, операційно-процесуальний, контрольно-результативний.

Цільовий компонент містить мету, у межах якої виокремлюємо стратегічні, тактичні й оперативні цілі; принципи та педагогічні підходи до фандрейзингової діяльності. Мета полягає в підготовці кваліфікованого фандрейзера, який усвідомлює важливість фандрейзингової діяльності для реалізації соціально важливих проектів в університеті та в третьому секторі суспільства, володіє необхідними теоретичними знаннями й може реалізувати їх у практичній діяльності.

У процесі реалізації підготовки фахівців із фандрейзингу доцільно, на нашу думку, керуватися принципами цілісності, цілеспрямованості, систематичності, оптимізації, свідомості, активності.На досягнення запланованої мети впливає використання відповідних педагогічних підходів, а саме: діяльнісного, аксіологічного, компетентнісного, особистісно орієнтованого, гуманістичного.

Сутність *мотиваційного* компонента полягає в тому, щоб сформувати в майбутніх фахівців із фандрейзингу систему спонукальних чинників, які сприяли б ефективному оволодінню компетентностями, необхідними для професійної діяльності.

Змістовий компонент передбачає створення навчальних програм із філантропії, фандрейзингу, грантрайтингу для студентів освітньо-кваліфікаційних рівнів «бакалавр» і «магістр». Запровадження спецкурсу «Менеджмент фандрейзингової діяльності» для керівників ВНЗ та базового курсу з фандрейзингу для представників НДО з можливістю отримання сертифіката, що забезпечить високий рівень продуктивності у професійній діяльності.

До *операційно-процесуального* компонента відносимо форми, методи й засоби підготовки фахівців із фандрейзингу. Зосередимо увагу на кожній складовій окремо. До традиційних форм навчання належать: лекційні, практичні, семінарські заняття й самостійна робота. Інноваційні форми – це відеолекторій, майстер-клас, круглий стіл, лекція-візуалізація, конкурс, волонтерський табір тощо.

До рекомендованих методів навчання належать: пояснювально-ілюстративні, репродуктивні, частково-пошукові, проблемні, творчо-дослідницькі, зокрема, дискусії, тренінги, педагогічне включене

спостереження, інтерактивні вправи, ділові та рольові ігри, соціальні проекти, метод «я тобі-рівня» тощо.

Джерелами професійних знань, або засобами навчання, є: відеоматеріали, дидактичні матеріали, буклети, плакати, навчально-методичні електронні посібники, методичні рекомендації, тематичне портфоліо, пакети контрольних комп'ютерних тестів тощо.

Етапи формування навичок, які необхідні для професійної діяльності фандрейзера, – мотиваційно-інформаційний, теоретично-продуктивний та креативно-дослідницький.

Під *контрольно-результативним* компонентом розуміємо моніторинг рівня підготовки студентів за допомогою діагностичного інструментарію, до якого належать такі види оцінювання: (само)контроль, (само)оцінювання, анкетування, бесіда, інтерв'ю, опитування, контрольна робота/тест, творчий проект, залік, іспит. Цей компонент моделі фахової підготовки передбачає прогнозування результату розвитку професійних знань майбутніх фандрейзерів при розв'язанні практичних завдань, його оцінювання та аналіз із метою корекції операційно-процесуального, змістового та цільового компонентів.

Варто зауважити, що позааудиторна діяльність, що проводиться протягом навчання, значно впливає на формування професійних компетентностей та особистих якостей студентів-фандрейзерів. Досить важливою і потрібною є така діяльність: участь майбутніх фахівців із залучення ресурсів у науково-дослідницькій роботі гуртків і презентація отриманих результатів на науково-практичних конференціях; самостійна навчальна діяльність; волонтерська діяльність у благодійній або громадській організації; стажування, інтернатура, проходження практики в організаціях, що реалізують соціально корисні проекти та організовують фандрейзингові кампанії.

Ґрунтуючись на дослідженнях учених у сфері професійної освіти, визначено критерії сформованості компетентностей фахівця з фандрейзингу, а саме: мотиваційний, теоретичний, практичний, особистісний, рефлексивний. Рівень готовності фахівця до практичної фандрейзингової діяльності визначається такими компонентами: ціннісно-мотиваційним, когнітивним, операційно-діяльнісним, особистісно-характерологічним, оцінно-рефлексивним. Вважаємо, що сформованість мотиваційної сфери, результативність самоорганізації та оптимальність навчальної діяльності є показниками професійної готовності фахівця із фандрейзингу.

Доцільно визначити такі рівні сформованості професійних компетентностей майбутнього фахівця із фандрейзингу:

1) пізнавально-ознайомлюваний (початковий/низький) – студенти відтворюють окремі фрагменти знань;
2) репродуктивний (середній) – студенти відтворюють вивчений матеріал;
3) творчий (високий) – студенти самостійно, творчо використовують набуті знання.

Мета й завдання структурної моделі підготовки фахівців із фандрейзингу реалізуються через компоненти операційно-процесуального блоку, що передбачає взаємозв'язок змісту, форм і методів формування професійних компетентностей та забезпечення педагогічних умов для навчання технології залучення ресурсів для некомерційних соціально важливих проектів.

До значимих факторів, що впливають на забезпечення ефективності підготовки фахівців із фандрейзингу, на наше переконання, належить: високий рівень підготовки викладачів; втілення актуального, побудованого з урахуванням кращого світового досвіду та національних традицій змісту й сучасних технологій навчання; забезпечення належного психологічного клімату та соціального партнерства.

У межах запропонованої моделі передбачено укладання та впровадження навчальних програм із філантропії, фандрейзингу, грантрайтингу для студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» та «магістр». Для керівників ВНЗ запропоновано спецкурс із менеджменту фандрейзингової діяльності, а для представників громадських і благодійних організацій – базовий курс із фандрейзингу. У цілому, репрезентована структурно-функціональна модель професійної підготовки менеджерів із фандрейзингу не претендує на довершеність, але за умов її реалізації у ВНЗ може бути ефективною.

2. Рекомендації щодо використання елементів інноваційного потенціалу американського досвіду в аспекті досліджуваної проблеми в управлінні ВНЗ України

Ресурсне забезпечення (матеріальне, технологічне, технічне, інформаційне тощо) та фінансові можливості сучасних університетів більшості країн світу, у тому числі України, є недостатніми для повноцінної реалізації своєї місії, отже, набула актуальності диверсифікація ресурсного забезпечення університетів. Узагальнення досвіду фандрейзингової діяльності американських університетів та визначення

можливостей використання елементів інноваційного потенціалу американського досвіду в контексті модернізації системи вищої освіти в Україні на національному, регіональному та інституційному рівнях є актуальним завданням у контексті нашого дослідження.

Використання компаративного підходу та методу наукової екстраполяції стало підґрунтям для визначення можливостей творчого використання американського досвіду фандрейзингової діяльності в процесі подальшого реформування системи вищої освіти України.

У дослідженні визначено можливості використання елементів інноваційного потенціалу досвіду американської системи вищої освіти в аспекті досліджуваної проблеми в Україні на *національному, регіональному* та *інституційному рівнях*.

Отже, на *національному рівні* вважаємо пріоритетними такі системні зміни, що допоможуть розвинути фандрейзинг у вітчизняній вищій школі:

1) формування загальнодержавного бачення стратегій і технологій диверсифікації ресурсного забезпечення вищої освіти України;
2) стимулювання міжнародної інноваційної та наукової активності університетів;
3) формування конкурентного середовища в університетській сфері;
4) інтенсифікація трансферу знань між університетами, бізнесом та громадськістю, обґрунтування правових норм, що регулюють фінансування ВНЗ та забезпечення можливості університетських структур, зокрема інституційних відділів із розвитку ВНЗ, визначати оптимальні для них шляхи взаємодії з бізнес-структурами та державними установами (наприклад, за схемою «потрійної спіралі» («Triple Helix Model») Г. Іцковіца (H. Etzkowitz), а саме «університет – промисловість – уряд») [15];
5) децентралізація й модернізація сфери управління вищою освітою;
6) забезпечення сталого державного фінансування ВНЗ;
7) підвищення соціального статусу науково-педагогічних працівників;
8) оновлення законодавчої бази вищої освіти, що передбачає:
   - ✓ надання автономії університетам, зокрема розроблення нормативно-правового забезпечення для участі державних університетів у програмах автономного університетського менеджменту та в інноваційних освітніх проектах;
   - ✓ розвиток нормативно-правового поля сучасної доброчинної/волонтерської діяльності, зокрема у сфері вищої

освіти, та лобіювання відповідних законодавчих актів у Верховній Раді України;

- ✓ надання податкових пільг підприємствам та приватним особам, що займаються благодійною діяльністю. Наприклад, у США фізичні особи, які пожертвували більшу частину своїх доходів, звільняються від податків на 50%;
- ✓ заохочення та податкові стимули для створення й розвитку ендавмент-фондів університетів як ключового механізму освітнього фандрейзингу, а також регламентування взаємодії благодійника/донора та бенефіціара/ВНЗ, зокрема в контексті фандрейзингової діяльності;

9) забезпечення наукового супроводу фандрейзингової діяльності в університетах України. У цьому контексті вважаємо необхідним здійснення таких заходів:

- ✓ наукова систематизація концептуальних засад, форм і методів доброчинної підтримки сфери вищої освіти;
- ✓ розроблення науково-методичних рекомендацій щодо управління фандрейзинговою діяльністю для адміністрацій ВНЗ України;
- ✓ проведення семінарів-тренінгів, до яких повинні долучатися зарубіжні фахівці, які мають позитивний досвід у відповідній сфері професійної діяльності;
- ✓ укладання навчальних програм міждисциплінарних спецкурсів та спецсемінарів із питань інновацій в управлінні вищими навчальними закладами, зокрема фандрейзингу у вищій освіті України. Зміст таких курсів повинен інтегрувати знання в галузі освітнього законодавства, освітнього менеджменту, соціології освіти, психології роботи з різними групами населення у сфері фандрейзингу тощо;
- ✓ оновлення змісту педагогічної освіти, зокрема, перспективним напрямом розширення можливостей фандрейзингової діяльності у сфері вищої освіти вважаємо поглиблене вивчення порівняльної педагогіки (американістики) в університетах, історії розвитку благодійності у вищій освіті України з метою заохочення студентів/випускників до участі у благодійній діяльності протягом/після навчання в університеті;
- ✓ укладання та запровадження програм навчання професійних менеджерів із фандрейзингу (семінари, тренінги,

кваліфікаційні програми з отриманням диплома бакалавра, магістра), які повинні набути професійних компетентностей для здійснення фандрейзингу у сфері освіти.

На *регіональному рівні* пропонуємо низку заходів, що спрямовані на розроблення та реалізацію регіональних програм розвитку вищої освіти. Пріоритетами зусиль регіональної влади та університетської громади повинні, на нашу думку, бути такі:

1) запровадження програм автономного університетського менеджменту;
2) просвітницька діяльність серед студентів/випускників ВНЗ протягом/після навчання щодо благодійної підтримки alma mater;
3) активізація контактів суб'єктів освітнього фандрейзингу (благодійників, меценатів, філантропів, спонсорів) у межах співпраці благодійних фондів, фандрейзингових асоціацій, відділів ВНЗ з інституційного розвитку, із фандрейзингу та по роботі з випускниками, що сприятиме формуванню готовності учасників навчально-виховного процесу університету до участі в благодійних заходах, фандрейзингових кампаніях із метою підтримки державних університетів для реалізації соціальної місії в регіоні, а, таким чином, і в освітніх реформах країни;
4) активізація співпраці місцевої громади й університету (зокрема, асоціації випускників) шляхом популяризації ідей доброчинності;
5) доведення до широкого загалу та професійно-педагогічної громади шляхом публікації в національних ЗМІ та через мережу Інтернет звітів ВНЗ щодо використання отриманих ресурсів, спрямованих на інституційний розвиток університету;
6) укладання та імплементація програм із вивчення світового досвіду освітнього фандрейзингу та аналізу міжнародних порівняльних оцінок у цій царині;
7) організація благодійних заходів і фандрейзингових кампаній;
8) заснування регіональних професійних організацій/ініціативних груп з фандрейзингу.

На *інституційному рівні* доцільно запровадження таких заходів:

1) перетворення фандрейзингової діяльності на важливу складову стратегії розвитку університету, розроблення програм реалізації цієї стратегії на всіх рівнях функціонування вищого навчального закладу;
2) науковий супровід фандрейзингової діяльності: створення концепцій, моделей, технологій фандрейзингу; проведення

конференцій для науковців-дослідників і фахівців-практиків із фандрейзингу для взаємного обміну досвідом із подальшою публікацією матеріалів конференцій і методичних рекомендацій;

3) створення прозорої й ефективної системи управління ВНЗ, побудованої на принципах академічної свободи та університетської автономії, завдяки чому активізується ввесь внутрішній продуктивний потенціал університету;
4) сприяння процесу перетворення університету на суб'єкт змін шляхом активізації розвитку особистісних і професійних якостей студентів із використанням моделі розвитку культури благодійності серед студентів університету та інноваційних стратегій освітнього фандрейзингу;
5) визначення форм і засобів підготовки майбутніх спеціалістів/фандрейзерів до ведення професійної діяльності з ресурсного забезпечення університету на основі історичного досвіду США й України;
6) заснування асоціацій випускників, укладання і запровадження програм лояльності та формування організаційної ідентифікації студентів/випускників ВНЗ;
7) створення методичних лабораторій, що займаються дослідженнями механізмів освітнього фандрейзингу;
8) розроблення методичних рекомендацій для інститутів післядипломної освіти зі спеціальності «Фандрейзинг» для підготовки та перепідготовки керівників сучасних ВНЗ щодо створення відділів інституційного розвитку університету та з фандрейзингу, опікунських рад, асоціацій випускників та ін. для залучення доброчинних ресурсів і реалізації статутних потреб університету.

На підставі вивчених наукових джерел щодо нормативно-правових, організаційних і змістових засад діяльності асоціацій випускників провідних державних університетів США за рейтингом 2014-2015 рр. нами було розроблено зразок Положення про Асоціацію випускників для українських ВНЗ (див. Додаток Б).

Вважаємо, що практичне значення результатів дослідження буде посилене, якщо узагальнені положення щодо сутності фандрейзингової діяльності як інноваційного освітнього феномену, етапів розвитку фандрейзингу у вищій школі, нормативних, змістових і процесуальних засад цієї діяльності буде внесено до змісту навчальних курсів із управління ВНЗ та порівняльної педагогіки (американістики), що викладаються при підготовці магістрів –

майбутніх учителів – та керівників ВНЗ України і також використовуються в щоденній практиці управління університетом. У Додатках Д.1, Д.2, Д.3, С подано додаткові джерела для дослідження філантропії та фандрейзингу.

Прогностичний потенціал дослідження зумовлений можливістю використання його результатів для здійснення подальшої науково-дослідницької роботи щодо розвитку методів управління університетом у процесі модернізації вітчизняної системи вищої освіти. Доцільно зазначити, що запозичення досвіду США потрібно здійснювати на рівні загальних стратегій з урахуванням історичних, філософських, релігійних, культурних, соціально-економічних, політичних та інших чинників формування благодійницької культури та розвитку освітнього фандрейзингу у вищій освіті України.

Проведене дослідження не претендує на всеосяжність та довершеність і не вичерпує всіх аспектів окресленої наукової проблеми. **На подальше вивчення заслуговує** узагальнення перспективного американського досвіду підготовки фандрейзерів до виконання професійних функцій у сфері ресурсного забезпечення вищої освіти України, а також досвід розроблення механізмів залучення ресурсів (фінансових, матеріальних, людських, технологічних, технічних, часових, волонтерських та ін.) для реалізації місії університету. Наприклад, для перетворення потенційних благодійників/донорів на реальних донорів освітньому фандрейзеру потрібно провести ретельно сплановану, організаційно впорядковану, із використанням поетапного аналізу та контролю роботу, результатом якої є обґрунтування актуальності, унікальності та цінності реалізації саме зазначеного проекту в обмін на задоволення мотиваційних потреб донора. Однак на сьогодні освітній фандрейзинг в Україні не може виступати організованим інструментом соціальної допомоги ВНЗ через відсутність наукових досліджень і напрацювань у цій галузі. Отже, стихійний процес надходження коштів від різних категорій донорів, які переважно викликані емоційними мотивами, повинен перетворитися на інформаційно, науково, технологічно забезпечену контрольовану систему управління ефективним механізмом залучення та перерозподілу ресурсів [12]. Університет XXI століття – це інноваційний заклад із високим рівнем освіти та наукових досліджень; свідомий своєї місії, цінностей і можливостей; добре фінансований, тобто повинен володіти потрібними засобами для наукових досліджень і високоякісного навчання. Така модель є

ідеальною, але усвідомлення шляхів реформування вищої освіти дає сподівання, що потреби академічної спільноти не залишаться поза увагою держави і благодійників.

Історія університетів США багата на досвід благодійності й меценатства. Цьому сприяли дві головні причини: характер суспільних відносин та структура економіки держави. Під суспільними відносинами розуміємо демократичні принципи побудови держави, під економічними – розвиток вільного ринку, приватної власності та приватного підприємництва. Однією з особливостей розвитку університетів США є участь громади в його самоврядуванні й визначенні політики розвитку. Демократія побудована на розумінні громадянами відповідальності за підтримку соціально важливих галузей, що забезпечують загальний добробут. Історично склалося, що законодавство Америки спрямоване на заохочення до благодійництва, філантропії. Отже, використовуючи українські традиції меценатства та сучасний американський досвід, університети України повинні відродити давні та віднайти нові форми залучення ресурсів на суспільно корисні справи. На жаль, змушені констатувати, що в Україні благодійництво серед приватних осіб найменш поширене, це пов'язано з недостатнім рівнем нормативно-правового забезпечення філантропічної діяльності, низьким рівнем життя в країні в цілому та знищенням за роки радянської влади поняття й духу благодійності. В Україні такий досвід не набув поширення, але з огляду на радикальні зміни суспільно-політичного устрою, що відбулися вже чверть століття тому, перспективи духовного відродження суспільства та економічного розквіту країни і впровадження світової практики – фандрейзинг у вищій освіті України має перспективи розвитку.

Висловлюємо цілком обґрунтоване переконання, що побудова системи фандрейзингу здатна стати імпульсом для успішного інноваційного розвитку ВНЗ. Також усвідомлюємо нові масштабні завдання, що постають перед освітньою установою. Доцільно не лише визначити нові форми функціонування й розвитку ВНЗ, навчитися залучати ресурси випускників, компаній і фондів, а й створити нові механізми прийняття управлінських рішень, а в перспективі, із становленням та розвитком ендавменту виробити методичний інструментарій управління цільовим капіталом як довготривалим інвестиційним ресурсом.

Висновки

У дослідженні **«Перспективи використання американського досвіду фандрейзингової діяльності в університетах України»** здійснено порівняльний аналіз нормативно-правових, організаційних і змістових засад благодійної та фандрейзингової діяльності у вищій школі США та України; розроблено прогностичну модель розвитку фандрейзингової діяльності в університетах України.

Застосування методу наукової екстраполяції дозволило окреслити можливості творчого використання елементів інноваційного потенціалу фандрейзингової діяльності американських університетів як інструмента диверсифікації джерел ресурсного забезпечення вітчизняного університету в контексті культурно-освітньої інтеграції України до світового співтовариства на національному, регіональному та інституційному рівнях.

У дослідженні зазначено, що на *національному рівні* доцільною є подальша модернізація законодавчої бази вищої освіти з урахуванням висновків сучасних порівняльно-педагогічних досліджень у галузі управління ВНЗ та результатів наукових розвідок провідних американських теоретиків і практиків вищої освіти щодо управління фандрейзинговою діяльністю; надання на законодавчому рівні можливості університетським організаціям/асоціаціям і відділам інституційного розвитку ВНЗ визначати оптимальні для них шляхи взаємодії з бізнес-структурами та органами державної влади; розроблення нормативно-правового забезпечення участі державних університетів у програмах автономного університетського менеджменту. Актуальною проблемою вважаємо створення навчальних програм (курікулумів) із метою заохочення студентів та випускників до участі у благодійній діяльності під час та після завершення навчання в університеті, і таким чином підвищується їхня організаційна ідентифікація та лояльність до alma mater, а також актуальною проблемою є професійна підготовка фахівців із фандрейзингу.

На *регіональному рівні* пропонуємо низку новацій, що спрямовані на розширення повноважень членів університетських громад і місцевих органів управління освітою та наукою. Актуальним є запровадження програм автономного університетського менеджменту; розвиток співробітництва адміністрації ВНЗ із викладачами, студентами, випускниками, місцевою громадою, бізнес-структурами, що сприятиме підвищенню відповідальності всіх зацікавлених сторін за розвиток вищої освіти в регіоні, координації

зусиль членів університетської громади в запровадженні управлінських новацій задля реалізації місії alma mater; активізація контактів суб'єктів освітнього фандрейзингу (благодійників, меценатів, філантропів, спонсорів) у рамках співпраці благодійних фондів, фандрейзингових асоціацій, відділів інституційного розвитку, відділів зв'язків із громадськістю та по роботі з випускниками, що сприятиме формуванню філантропічної культури та готовності учасників навчально-виховного процесу ВНЗ до участі в благодійних заходах, фандрейзингових кампаніях із метою підтримки університету для реалізації його соціальної місії в регіоні.

На *інституційному рівні* потрібним, на нашу думку, є створення у вітчизняних вишах організаційної інфраструктури фандрейзингової діяльності на основі відповідного американського досвіду; розроблення власних стратегій, форм, методів фандрейзингової діяльності з урахуванням національних історичних традицій та актуальних реалій суспільно-економічного та суспільно-політичного життя країни, умов діяльності та перспектив інноваційного розвитку української вищої школи. Актуальним є формування системи діяльності щодо розвитку філантропічної культури у студентів і випускників університету. Практичне значення результатів дослідження буде посилене, якщо узагальнені положення щодо сутності фандрейзингової діяльності як інноваційного освітнього феномену, етапів розвитку фандрейзингової діяльності у вищій освіті, нормативних, організаційних та змістових засад цієї діяльності буде введено до змісту навчальних курсів із педагогічного менеджменту та порівняльної педагогіки, що викладаються у межах магістерської підготовки майбутніх учителів і керівників ВНЗ України, а також за умови використання результатів наукових розвідок у щоденній практиці управління державним університетом.

Положення пропонованого дослідження розкрито в таких наукових статтях автора: «Історичні традиції благодійності та актуальний стан фандрейзингової діяльності у вищій освіті України» [5], «Перспективи використання елементів прогресивного досвіду фандрейзингової діяльності державних університетів США у вищій освіті України» [6], «Women and Philanthropy: the U.S. Experience that Could be Transferred into the Ukrainian Context of Higher Education» [16], а також у тезах доповідей наукових конференцій – «Потрійна спіраль як модель підприємницької взаємодії: від А.С. Макаренка до реалій сучасного університету» [7].

ЛІТЕРАТУРА

1. Артемьева Т. В. Фандрейзинг. Привлечение средств на проекты и программы в сфере культуры и образования / Т. В. Артемьева, Г. Л. Тульчинский. – СПб. : Изд-во Лань, 2010. – 286 с.

2. Брайсон Д. М. Стратегічне планування для державних і неприбуткових організацій : пер. з англ / Д. М. Брайсон. – Львів : Літопис, 2004. – 352 с.

3. Институт фандрайзинга. Журнал для гражданского общества. – К. : ООО «Ореанда», 2005. – № 5. – 32 с.

4. Комаровський О. В. Фандрейзинг у питаннях, відповідях та цитатах : [навч. посіб.] / О. В. Комаровський. – Луганськ, 2007. – 54 с.

5. Красуля А. В. Історичні традиції благодійності та актуальний стан фандрейзингової діяльності у вищій освіті України / А. В. Красуля // Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології. – Суми : СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2014. – № 10 (44). – С. 132–144.

6. Красуля А. В. Перспективи використання елементів прогресивного досвіду фандрейзингової діяльності державних університетів США у вищій освіті України / А. В. Красуля // Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології. – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. – № 1 (45). – С. 17–26.

7. Красуля А. В. Потрійна спіраль як модель підприємницької взаємодії : від А. С. Макаренка до реалій сучасного університету / А. В. Красуля // Творча спадщина А. С. Макаренка в контексті інноваційного розвитку освіти XXI століття : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (11–12 березня 2013 року, м. Суми). – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2013. – С. 258–261.

8. Куц С. Фандрайзинг ABC : посібник для початківців / С. Куц. – К. : Центр філантропії, 2008. – 92 с.

9. Про благодійну діяльність та благодійні організації : Закон України [Електронний ресурс]. // Відомості Верховної Ради України. – 2013. – № 25. – С. 252. – Режим доступу : http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/5073-17.

10. Стан розвитку благодійності в Україні – 2011 : річний звіт / Асоціація благодійників України, за підтримки ІАЦ «Громадський простір», ІА «RegioNews». – К., 2012. – 28 с.

11. Стан розвитку організаційного потенціалу громадянського суспільства в регіонах України. Дослідження організаційної самодостатності (практики фандрайзингу) організацій громадянського суспільства [Звіт]. – К. : Центр філантропії, 2008. – 29 с.

12. Фандрейзинг : [навч. посіб.] / О. В. Чернявська, А. М. Соколова. – К. : «Центр учбової літератури», 2013. – 188 с.

13. Cascione G. L. Philanthropists in higher education : Institutional, biographical, and religious motivations for giving / G. L. Cascione. – New York : Routledge Falmer, 2003. – P. 67–79.

14. Encyclopedia Britannica Online [Electronic resource]. – URL : http://www.britannica.com/topic/Encyclopaedia-Britannica-English-language-reference-work.

15. Etzkowitz H. Regional Innovation Initiator : The Entrepreneurial University in Various Triple Helix Models : the paper for Triple Helix VI conference, Singapore, May 16–

18, 2007 [Electronic resource] / H. Etzkowitz, Zhou Chunyan. – URL : http://www.triplehelixconference.org/th/6/SingaporeConferenceThemePaper050107.pdf.

16. Krasulia A. Women and Philanthropy : the U.S. Experience that Could be Transferred into the Ukrainian Context of Higher Education / Alla Krasulia // Journal of Gender and Power. – Poznań : Wydawnictwo Naukowe Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, 2014. – Vol. 2, № 2. – P. 119–135.

17. Philanthropy in America: a Comprehensive Historical Encyclopedia / D. F. Burlingame. – Santa Barbara, Calif.: ABC-CLIO. – Vol. 3, August 19, 2004. – 886 p.

18. The Philanthropic Studies Index (PSI) [Electronic resource]. – URL : http://cheever.ulib.iupui.edu/psipublicsearch/.

19. The Wealth Gap and the Giving Recover : Giving USA's Latest Numbers [Electronic resource]. – June 17, 2014 (Nonprofit Quarterly). – URL : https://nonprofitquarterly.org/philanthropy/24366-main-street-charities-and-the-giving-recovery-giving-usa-releases-its-2014-numbers.html.

20. Thompson J. D. A high level annual fund without an annual ask / J. D. Thompson et al. // International Journal of Educational Advancement. – 2010. – № 9 (4). – P. 273–280.

21. Top 10 Public Universities. A List of the Best State-Funded Universities in the U.S. / Allen Grove [Electronic resource]. – URL : http://collegeapps.about.com/od/collegerankings/tp/top_public.htm.

Додаток А

Таблиця А.1

Ендавмент-фонди у світовій історії

Рік заснування	Навчальний заклад	Характеристика
380 р. до н.е.	Платонівська Академія Стародавньої Греції	Відомим філософом Платоном сформований перший у сучасному розумінні ендавмент-фонд, що призначався для розвитку академії та релігійно-філософського союзу [17].
1502 р.	Кафедра богослов'я в університетах Оксфорда і Кембриджа, Великобританія	Аналог сучасних цільових фондів, заснований леді Маргарет Бюфорт, бабусею короля Генрі VIII. Сучасні ендавмент-фонди Оксфордського та Кембриджського університетів – найбільші у Великобританії, з капіталом £4,1 млрд. і £4,9 млрд. відповідно. За традиційною для Великобританії схемою, залученням засобів до згаданих фондів займається окремий штат співробітників, департамент розвитку, що налічує більше 100 осіб [14].
1900 р.	Нобелевський ендавмент-фонд	Створений за заповітом Альфреда Нобеля на засоби, виручені від продажу його майна. Фонд щорічно надає премії вченим за видатні досягнення в науці, громадським діячам – за внесок в досягнення і підтримку миру. Сьогодні активів Нобелевського фонду вистачає, щоб щорічно видавати кожному лауреатові Нобелівської премії не менше $1 млн. Початковий капітал фонду складав $250 млн., сьогодні він збільшився до рівня $500 млн. [13].
1642 р.	Університет Гарварду в США	З декількох сотень доларів США, отриманих від внесків студентів і підприємців, капітал ендавменту зріс до $36,4 млрд., що дозволило фонду стати найбільшим у світі. Успішність Гарвардського ендавмент-фонду забезпечують *чотири обов'язкові складові*: залучення професіоналів найвищого рівня, націленість на інновації, перманентна оцінка ризиків та оптимальна операційна структура [13].
1995 р.	Міжнародний Благодійний Фонд «Відродження Києво-Могилянської Академії» (МБФВ КМА)	Метою діяльності є сприяння створенню культурно-освітньої та матеріально-технічної бази університету, а також здійснення заходів щодо подальшого його розвитку у статусі Національного. Повсякденна діяльність фонду спрямована на вивчення основних потреб, надання допомоги на здійснення проектів, розроблених структурними підрозділами ВНЗ. Фонд веде пошук коштів, із 1997 р. введено систему заохочення волонтерів, які допомагають їх залучати. Фондом було підтримано кілька сотень проектів, спрямованих на виконання

		ремонтно-реставраційних робіт, зміцнення матеріально-технічної бази, видання книжок, збірників наукових праць, комплектування бібліотечних фондів, проведення наукових конференцій та культурно-мистецьких заходів Університету. Пріоритетом останніх років є залучення коштів для реконструкції Староакадемічного корпуса НаУКМА [33].
2010 р.	Український католицький університет (УКУ)	Некомерційний вищий навчальний заклад, який не отримує жодної фінансової підтримки з боку держави. Із початком будівництва університетського містечка було ініційовано Кампанію Розвитку УКУ, ціль якої – $ 65,5 млн. На сьогодні вже отримано $ 45,525 млн. До завершення Кампанії залишилося зібрати близько 30% від необхідних коштів. Університет прагне долучити до збору коштів благодійників не лише з України, а й з усього світу. *Три основні напрямки*, на які будуть розподілені кошти: *іменні студентські та викладацькі стипендії*, які дозволять проводити дослідження, писати наукові статті, брати участь у міжнародних конференціях; *нові академічні програми*, які створюються за найкращими світовими зразками, з метою покращення якості освіти в Україні, збільшення кількості професіоналів своєї справи, виховання нових лідерів та розвитку громадянського суспільства в Україні; унікальний для України проект – *будівництво університетського містечка* з новими навчальними корпусами, Колегіумом, бібліотекою, церквою та іншими будівлями [36].
Кві--тень 2013 р.	Інститут міжнародних відносин КНУ імені Т. Г Шевченка на базі Благодійної організації «Фонд розвитку Інституту міжнародних відносин»	Мета ендавмент-фонду – забезпечення фінансової стабільності Інституту та незалежність від економічних і суспільних коливань. За рік існування Фонду до доброчинної справи приєдналося вже 18 благодійників: викладачів, випускників та студентів Інституту. Відсотки, отримані завдяки роботі капіталу Фонду, спрямовуватимуться на розвиток інфраструктури інституту, допомогу у навчанні студентам, аспірантам та стажерам, виплату премій викладачам, створення грантів, проведення майстер-класів, організацію співпраці з ВНЗ інших країн [40].
29 січня 2014 р.	Ендавмент «Фонд розвитку банківської освіти та науки» при Університеті банківської справи НБУ	Мета фонду – залучати приватні інвестиції задля розвитку і модернізації української економічної вищої освіти. Фонд стане підтримкою талановитих та перспективних студентів, надаватиме грантове фінансування наукових досліджень, фінансуватиме інвестиційні проекти [38].

Додаток Б

Положення про Асоціацію випускників (ЗРАЗОК)

Асоціація випускників формує базу даних, за допомогою якої випускники зможуть підтримувати зворотний зв'язок із ВНЗ, дізнаватися про події, що відбуваються в університеті, відвідувати різні заходи, зустрічатися з одногрупниками, встановлювати контакт із викладачами.

1. Загальні відомості

1.1 Асоціація випускників – некомерційне партнерство, створене для об'єднання випускників Університету, їхнього соціального зростання та розвитку, а також використання їхнього наукового, духовного та економічного потенціалу для зміцнення статусу Університету.

1.2 Асоціація створюється та діє на основі принципів самоврядування, добровільності й рівноправності членів, відповідно до чинного законодавства України.

1.3 Рішення про створення Асоціації прийнято за пропозицією ініціативної групи на засіданні ученої ради Університету (дата).

1.4 Керівництво Асоціацією здійснює Правління Асоціації, створене за пропозицією ректорату та ініціативної групи із числа випускників Університету. До складу Правління можуть входити випускники всіх факультетів. Члени Правління більшістю голосів обирають Президію Правління Асоціації та Голову Президії Правління Асоціації.

2. Цілі та завдання Асоціації

Стратегічна мета Асоціації полягає в створенні співдружності випускників Університету на основі духовної єдності й корпоративного братства, формуванні почуття патріотизму в студентів і співробітників, прагненні до збереження і зміцнення кращих традицій Університету.

Основні завдання Асоціації:

- створення банку даних про випускників Університету з метою підтримки товариських зв'язків між ними, зміцнення контактів із Університетом, залучення до діяльності Асоціації;
- створення на сайті університету веб-сторінки «Асоціація випускників Університету»;
- створення банку даних для формування кадрового резерву підприємств та організацій за профілем підготовки випускників Університету з метою їхнього ефективного працевлаштування;
- сприяння розвитку ефективних форм підвищення кваліфікації випускників Університету в галузі отриманої спеціальності, сучасних інформаційних технологій та економічної підготовки;
- сприяння підвищенню ефективності використання інтелектуального потенціалу випускників Університету й можливостей Університету в підготовці та перепідготовці педагогічних і наукових кадрів із метою розвитку і зміцнення освітнього та кадрового потенціалу України;

- сприяння розвитку інноваційної діяльності у сфері освіти й науки, розвитку університетського комплексу, відповідного рівня провідних вітчизняних і зарубіжних університетів;
- розроблення і втілення проектів, що сприяють розвитку Університету, його інститутів, факультетів і кафедр;
- заснування стипендії Асоціації для нагородження кращих студентів, аспірантів, молодих учених Університету;
- сприяння університетові у профорієнтаційній роботі з молоддю та новим набором в Університет;
- розвиток наявних і створення нових колективних форм інформаційного, правового та рекламного обслуговування Асоціації, надання членам Асоціації консультаційної допомоги в їхній професійній діяльності;
- організація виставок, конференцій, семінарів, конкурсів і т.п.;
- виробництво фото- та відеоробіт, випуск друкованих праць;
- сприяння ефективним формам участі випускників Університету в розвитку сучасної матеріальної бази Університету, реалізації проектів і програм в інтересах Університету;
- участь у формуванні цільового капіталу (ендавменту) Університету;
- сприяння розвитку системи стратегічного партнерства Університету з провідними вітчизняними та зарубіжними підприємствами й організаціями;
- подання проектів у міжнародні організації для отримання грантів на розвиток Університету через громадські об'єднання випускників Університету;
- забезпечення фінансових інвестицій для розвитку Асоціації (пріоритет – благодійні внески випускників Університету);
- формування символіки та традицій Асоціації, підтримання традицій Університету;
- створення умов для пріоритетної реалізації науково-технічних розробок членів Асоціації;
- організація та проведення зустрічей випускників Університету;
- налагодження і підтримка контактів із аналогічними організаціями інших ВНЗ, здійснення обміну з ними делегаціями та робочими групами, досвідом роботи та інформацією;
- випуск інформаційного бюлетеня, що висвітлює діяльність Асоціації;
- видання Довідника випускників Університету для розповсюдження серед членів Асоціації, в якому (за їхньою згодою) будуть публікуватися (за роками і програмами) дані про їхні фірми, адреси та контактні телефони;
- становлення й розвиток міжнародної діяльності Асоціації.

3. Повноваження (права) асоціації

3.1 Асоціація має право:

- вносити пропозиції ректору Університету за напрямками своєї діяльності;
- брати участь у проведенні громадської експертизи рішень ученої ради та ректорату Університету щодо перспектив розвитку Університету;
- засновувати від імені Асоціації нагороди, премії, стипендії, інші види заохочень за особливий внесок у реалізацію статутної діяльності Асоціації;
- створювати банк даних випускників Університету та членів Асоціації, надавати інформаційні послуги;
- організовувати й проводити виставки, ярмарки, конкурси, конференції, семінари, симпозіуми і т.д.;
- брати участь у виробництві й реалізації аудіовізуальної та поліграфічної продукції з тематики Асоціації;
- здійснювати освітню, просвітницьку та видавничу діяльність.

4. Членство в Асоціації. Порядок прийому, права та обов'язки членів Асоціації

4.1 Членами Асоціації можуть бути фізичні особи – випускники Університету, особи, які закінчили аспірантуру, докторантуру Університету, особи, які успішно захистили в Університету кандидатську або докторську дисертацію, і співробітники Університету. Також членами Асоціації можуть бути юридичні особи-організації, у складі яких працюють випускники Університету.

4.2 Вступ в члени Асоціації та вихід із її членів фізичних та юридичних осіб здійснюється на основі подання заяви від фізичної особи й заяви та протоколу засідання органу, уповноваженого приймати рішення для юридичних осіб до Правління Асоціації при Університету. Рішення про прийом і вихід приймається Правлінням відкритим голосуванням простою більшістю голосів присутніх на засіданні членів Правління.

4.3 Усі члени Асоціації на добровільній основі надають спонсорську допомогу як Університету, так і безпосередньо Асоціації.

4.4 Усі члени Асоціації користуються рівними правами і несуть однакову відповідальність.

4.5 Члени Асоціації (юридичні особи – в особі своїх повноважних представників) мають право:

- вільно брати участь у всіх видах діяльності й заходах Асоціації;
- брати участь в управлінні Асоціацією, укладанні перспективних і поточних планів роботи, обирати й бути обраним до виборних органів Асоціації;
- отримувати інформацію та методичні матеріали Асоціації;

- використовувати у своїй роботі без обмежень підготовлені Асоціацією наукові, інформаційні та інші матеріали з відповідним посиланням;
- вільно виходити з членів Асоціації в порядку, який передбачений при вступі в Асоціацію.

4.6 Члени Асоціації зобов'язані:

- виконувати вимоги цього Положення, рішення Правління Асоціації;
- бути зразком в утвердженні високих професійних якостей, дотримання етичних і моральних норм;
- брати активну участь в організаційній, видавничій та інших видах діяльності Асоціації;
- брати участь у заходах, що проводяться за рішенням Загальних зборів та Правління Асоціації;
- пропагувати практичні результати діяльності Асоціації.

5. Взаємодія

5.1 Спільна діяльність Асоціації з іншими підрозділами університету регламентована в наказах ректора Університету.

Примітка: укладено автором.

Додаток В

Таблиця В.1

Асоціації випускників рейтингових державних університетів США

n/n	Назва університету	Офіційна веб-сторінка асоціації випускників
1	Каліфорнійський університет, Берклі (University of California–Berkeley)	http://alumni-friends.berkeley.edu/
2	Каліфорнійський університет у Лос-Анджелесі (University of California–Los Angele)	http://www.ucla.edu/alumni
3	Вірджинський університет (University of Virginia)	http://alumni.virginia.edu/
4	Мічиганський університет в Енн-Арбор (University of Michigan–Ann Arbor)	https://www.umich.edu/alumni/
5	Університет Північної Кароліни в Чапел-Гілл (University of North Carolina–Chapel Hill)	http://www.unc.edu/alumni/
6	Коледж Вільяма і Мері (College of William and Mary)	http://www.wmalumni.com/
7	Технологічний інститут Джорджії (Georgia Institute of Technology)	http://www.gtalumni.org/s/1481/alumni/start.aspx?gid=21&pgid=61
8	Каліфорнійський університет в Сан-Дієго (University of California–San Diego)	http://www.alumni.ucsd.edu/s/1170/start.aspx
9	Каліфорнійський університет в Девісі (University of California–Davis)	http://ucdavis.edu/alumni-friends/index.html
10	Каліфорнійський університет в Санта-Барбарі (University of California–Santa Barbara)	http://www.ucsbalum.com/
11	Каліфорнійський університет в Ірвайні (University of California–Irvine)	http://alumni.uci.edu/
12	Іллінойський університет в Урбана-Шампейн (University of Illinois–Urbana-Champaign)	http://illinois.edu/alumni/index.html
13	Університет Вісконсин-Медісон (University of Wisconsin–Madison)	http://www.uwalumni.com/
14	Університет штату Пенсильванія (Pennsylvania State University–University Park)	http://alumni.psu.edu/
15	Університет Флориди (University of Florida)	http://www.ufl.edu/alumni-friends/
16	Вашингтонський університет (University of Washington)	http://www.washington.edu/alumni/
17	Техаський університет в Остіні (University of Texas–Austin)	http://www.utexas.edu/alumni-resources
18	Університет штату Огайо (Ohio State University–Columbus)	https://www.osu.edu/alumni/
19	Коннектикутський університет (University of Connecticut)	http://uconn.edu/audience-alumni/
20	Університет в Клемсон, Південна Кароліна (Clemson University)	http://alumni.clemson.edu/
21	Університет Пердью в Вест-Лафайетт, Індіана (Purdue University–West Lafayette)	http://www.purdue.edu/purdue/alumni/index.html
22	Університет Джорджії (University of Georgia)	http://www.alumni.uga.edu/alumni/index.php
23	Мерілендський університет у Коледж-Парку (University of Maryland–College Park)	http://alumni.umd.edu/s/1132/start.aspx
24	Університет Піттсбурга (University of Pittsburgh)	http://www.pitt.edu/alumni
25	Техаський університет A&M в Колледж-Стейшн (Texas A&M University–College Station)	http://www.aggienetwork.com/

Додаток Ґ

Таблиця Ґ.1

Програми для випускників 25 найкращих державних університетів США

№	Види програм, організо-ваних відділами по роботі з випускни-ками та Асоціація-ми випускни-ків державних універси-тетів США	Назва державного університету США (ВНЗ розташовані за результатами рейтингу 2014/2015 рр.)
		1. Каліфорнійський університет, Берклі (University of California–Berkeley)
		2. Каліфорнійський університет у Лос-Анджелесі (University of California–Los Angele)
		3. Вірджинський університет (University of Virginia)
		4. Мічиганський університет в Енн-Арбор (University of Michigan–Ann Arbor)
		5. Університет Північної Кароліни в Чапел-Гілл (University of North Carolina–Chapel Hill)
		6. Коледж Вільяма і Мері (College of William and Mary)
		7. Технологічний інститут Джорджії (Georgia Institute of Technology)
		8. Каліфорнійський університет в Сан-Дієго (University of California–San Diego)
		9. Каліфорнійський університет в Девісі (University of California–Davis)
		10. Каліфорнійський університет в Санта-Барбарі (University of California–Santa Barbara)
		11. Каліфорнійський університет в Ірвайні (University of California–[illegible])
		12. Іллінойський університет в Урбана-Шампейн (University of Illinois–Urbana-Champaign)
		13. Університет Вісконсин-Медісон (University of Wisconsin–Madison)
		14. Університет штату Пенсильванія (Pennsylvania State University–University Park)
		15. Університет Флориди (University of Florida)
		16. Вашингтонський університет (University of Washington)
		17. Техаський університет в Остіні (University of Texas–Austin)
		18. Університет штату Огайо (Ohio State University–Columbus)
		19. Коннектикутський університет (University of Connecticut)
		20. Університет в Клемсон, Південна Кароліна (Clemson University)
		21. Університет Пердью в Вест-Лафайетт, Індіана (Purdue University–West Lafayette)
		22. Університет Джорджії (University of Georgia)
		23. Меріендський університет у Коледж-Парку (University of Maryland–College Park)
		24. Університет Піттсбурга (University of Pittsburgh)
		25. Техаський університет A&M в Колледж-Стейшн (Texas A&M University–College Station)

Продовження таблиці

		1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**	**13**	**14**	**15**	**16**	**17**	**18**	**19**	**20**	**21**	**22**	**23**	**24**	**25**
1.	Укладання плану заходів і проведення спеціальних подій для випускників (наприклад, День зустрічі випускників, тематичні вечірки, спортивні змагання, аукціони, пікники)	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
2.	Створення інтернет-мережі випускників для пошуку однокурсників і підтримки контактів.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
3.	Створення банку даних випускників для формування кадрового резерву підприємств та організацій за профілем підготовки випускників університету для їхнього майбутнього працевлаштування.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
4.	Надання випускниками допомоги студентам у кар'єрному розвитку (Career Center), зокрема, у перший рік після закінчення університету; проведення відкритих лекцій випускниками в університеті, відвідання студентами місця праці випускників, рекрутація, ярмарки вакансій.	*	*		*	*		*	*	*	*		*	*	*	*			*			*			*	

Продовження таблиці

5.	Сприяння розвитку ефективних форм підвищення кваліфікації випускників у царині отриманої спеціальності, сучасних інформаційних технологій та економічної підготовки, стажування.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**	**13**	**14**	**15**	**16**	**17**	**18**	**19**	**20**	**21**	**22**	**23**	**24**	**25**
		*	*		*			*	*	*	*			*	*	*					*			*		
6.	Заснування стипендій Асоціації випускників для нагородження найкращих студентів, аспірантів, молодих учених університету (із зазначенням на веб-сторінці ВНЗ імені, країни походження бенефіціара та типу отриманої ним/нею стипендії)	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
7.	Нагородження найкращих випускників (Alumni Awards) університету за професійні та громадські досягнення.	*	*			*		*			*		*	*	*	*				*			*		*	

Продовження таблиці

		1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**	**13**	**14**	**15**	**16**	**17**	**18**	**19**	**20**	**21**	**22**	**23**	**24**	**25**
8.	Програми для етнічно-національних та релігійних меншин, жінок, молодих випускників і випускників віком понад 55 років.			*		*		*			*		*		*	*			*			*		*		*
9.	Конститутивні програми – створення груп випускників за інтересами (Alumni Interest Groups, Affiliate Groups), відповідно до академічних програм університету.	*		*				*	*	*			*	*	*	*		*	*		*		*		*	
10.	Регіональні клуби випускників, що створюються за географічним принципом.		*					*	*	*	*		*			*				*				*		
11.	Організація та проведення художніх виставок, наукових конференцій, семінарів, конкурсів, (кіно) фестивалів і т.п.	*	*		*	*				*			*		*					*				*		
12.	Виробництво фото- та відео робіт (наприклад, альбоми випускників, професорсько-викладацького складу).	*	*	*	*	*	*	*	*		*		*	*		*		*		*		*			*	*

Продовження таблиці

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
13.	Табори відпочинку для родин випускників, екскурсійні та туристичні програми протягом року.	*	*			*	*	*	*		*	*	*	*	*	*					*				*	
14.	Надання академічних можливостей випускникам навчатися протягом життя.	*				*			*		*				*			*			*			*		
15.	Створення «Стіни слави» на веб-сторінці Асоціації випускників, де розміщуються історії відомих випускників.	*	*				*	*			*		*					*				*				*
16.	Програми розвитку громадянського суспільства: програми ліквідації безграмотності, гуманітарної допомоги тощо.					*								*					*					*		
17.	Законодавчі програми, розроблені для лобіювання ідей (ресурсної) підтримки закладів вищої освіти (едвокасі).	*				*	*			*	*		*	*		*				*			*			*
18.	Програми відновлення втрачених стосунків із випускниками.	*	*	*	*	*		*			*						*					*	*		*		

Продовження таблиці

19.	Заснування програм для зміцнення зв'язків студентів і випускників (наприклад, Student Alumni Association).	*	*	*	*	*	*	*				*	*	*				*			*		*		*	*
20.	Організація на території кампусу «Дому випускників», де можна провести конференції, семінари, фандрейзингові заходи, весілля тощо.	*					*			*	*	*						*		*				*		
21.	Організація й проведення online вебінарів на теми, пов'язані з кар'єрним, професійним та особистим розвитком; дистанційне навчання тощо.	*				*		*								*	*				*				*	*
22.	Надання волонтерської допомоги студентами (наприклад, у діяльності Асоціації випускників, роботі в саду або музеї університету).	*	*	*	*	*	*	*	*			*		*	*				*			*		*		*
23.	Виготовлення та реалізація сувенірної продукції з логотипом університету	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

89

Продовження таблиці

24.	Випуск власних друкованих праць (фахових збірок, журналів, бюлетенів і т.п.)	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**	**13**	**14**	**15**	**16**	**17**	**18**	**19**	**20**	**21**	**22**	**23**	**24**	**25**
		*	*			*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*			*	*	*	*	*	*	*	*
25.	Надання випускникам вільного доступу до бібліотечних ресурсів та інформаційних баз даних.			*										*	*											
26.	Поширення інформації через соціальні мережі (Facebook, Twitter, Instagram, LinkedIn, Pinterest, YouTube, Flickr, Foursquare, iTunes U, RSS, Blogs, Soundcloud, MySpace).	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
27.	Програми лояльності та знижки в магазинах, спортивних клубах, туристичних агенціях, розважальних та навчальних центрах.					*		*	*			*		*	*	*						*		*		
28.	Видача документів (довідок, дипломів, копій додатків до дипломів із оцінками, нотаріальне завірення апостиль та ін.)	*			*		*						*			*							*			
29.	Надання ургентних кредитів студентам.										*								*			*			*	

90

Продовження таблиці

30.	Організація навчальних програм для дідусів/бабусь та онуків (Grandparents University) на території кампусу.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**	**13**	**14**	**15**	**16**	**17**	**18**	**19**	**20**	**21**	**22**	**23**	**24**	**25**
														*			*			*						*
31.	Юридична та організаційна підтримка випускників для супроводу благодійного внеску в фонд університету.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

Примітка: систематизовано автором.

Додаток Д

Таблиця Д.1

Джерела для дослідження філантропії й фандрейзингу

Асоціації та організації

№	Назва	Інтернет адреса
1.	American Association of Fundraising Counsel (AAFRC)	http://www.aafrc.org/
2.	Aspen Institute	http://www.aspeninstitute.org/
3.	Association of Fundraising Professionals (AFP)	http://www.afpnet.org/
4.	Association for Research on Nonprofit Organizations and Voluntary Action (ARNOVA)	http://www.arnova.org/
5.	Boston College Center on Wealth and Philanthropy (CWP)	http://www.bc.edu/research/cwp.html
6.	Center for Effective Philanthropy	http://www.effectivephilanthropy.org/
7.	Center on Philanthropy at Indiana University	http://www.philanthropy.iupui.edu/
8.	City University of New York Center on Philanthropy and Civil Society	http://www.philanthropy.org/
9.	Council for Advancement and Support of Education (CASE)	http://www.case.org/
10.	Council for Aid to Education (CAE)	http://www.cae.org/
11.	Foundation Center	http://foundationcenter.org/
12.	Independent Sector	https://www.independentsector.org/
13.	National Association of College and University Business Officers (NACUBO)	http://www.nacubo.org/
14.	National Center for Charitable Statistics (NCCS)	http://nccs.urban.org/
15.	New York University School of Law National Center on Philanthropy and the Law (NCPL)	http://www1.law.nyu.edu/ncpl/
16.	Partnership for Philanthropic Planning	http://www.pppnet.org/
17.	University of Southern California Center on Philanthropy and Public Policy	http://cppp.usc.edu/

Примітка: систематизовано автором.

Додаток Д

Таблиця Д.2

Джерела для дослідження філантропії й фандрейзингу
Академічні центри та університети США, де вивчають філантропію та досліджують особливості фандрейзингової діяльність некомерційного сектору, зокрема, в університетах

№	*Назва закладу англійською мовою*	*Інтернет адреса*
1.	Social Welfare Research Institute (now Center on Wealth and Philanthropy; Boston College; Chestnut Hill, MA	http://www.bc.edu/research/cwp.html
2.	Mandel Center for Nonprofit Organizations (MCNO) at Case Western Reserve University; Cleveland, OH.	http://bulletin.case.edu/bulletinarchives/2011-12/mandelcenterfornonprofitorganizations/faculty/
3.	The Center on Philanthropy and Civil Society (CPCS) at City University of New York (CUNY); NY.	http://www.philanthropy.org/
4.	The Center for the Study of Philanthropy and Voluntarism at Duke University's Sanford School of Public Policy; Durham, NC.	http://philvol.sanford.duke.edu/
5.	Dorothy A. Johnson Center for Philanthropy at Grand Valley State University in Grand Rapids, Michigan.	http://johnsoncenter.org/
6.	The Hauser Center for Nonprofit Organizations at Harvard University; Cambridge, MA.	http://www.hks.harvard.edu/centers/hauser/about-us
7.	The Indiana University Lilly Family School of Philanthropy, Indianapolis, IN: The Fund Raising School, Women's Philanthropy Institute, Lake Institute on Faith & Giving	http://www.philanthropy.iupui.edu/

Примітка: систематизовано автором.

Додаток Д

Таблиця Д.3

Джерела для дослідження філантропії й фандрейзингу

а) Рецензовані журнали

№	Назва та Інтернет адреса
1.	Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly http://nvs.sagepub.com/
2.	VOLUNTAS: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations http://www.springer.com/social+sciences/journal/11266
3.	International Journal of Educational Advancement http://www.palgrave-journals.com/ijea/index.html

б) Інші публікації

№	Назва та Інтернет адреса
1.	The Chronicle of Philanthropy http://philanthropy.com/section/Home/172
2.	FundRaising Success http://www.fundraisingsuccessmag.com/
3.	The NonProfit Times http://www.thenonprofittimes.com/
4.	Philanthropy Journal http://www.philanthropyjournal.org/
5.	Philanthropy News Digest http://philanthropynewsdigest.org/
6.	The Philanthropy Roundtable http://www.philanthropyroundtable.org/
7.	Planned Giving Today http://www.liebertpub.com/default.aspx

в) Бази даних

№	Назва та Інтернет адреса
1.	Catalog of Nonprofit Literature http://lnps.fdncenter.org/
2.	The Philanthropic Studies Index (PSI) http://cheever.ulib.iupui.edu/psipublicsearch/
3.	Voluntary Support of Education Survey http://vse.cae.org/

Примітка: систематизовано автором.

Катерина Шихненко, канд. пед. наук,
Інститут державного управління
у сфері цивільного захисту
ORCID ID 0000-0002-8623-2907
DOI 10.24139/978-966-968-247-0/095–137

ТЕОРІЇ ОСВІТНІХ ЗМІН У СВІТОВІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ: ЗАГАЛЬНОНАУКОВІ ВИТОКИ ТА СКЛАДОВІ

У розділі досліджено понятійний апарат теорії освітніх змін, яка виникла в зарубіжній педагогічній думці останньої чверті XX – початку XXI століття. Визначено багатовимірний характер освітніх змін, здійснено їх типологію, виявлено основоположні підходи до систематизації змін в освіті. Висвітлено наукові витоки теорії освітніх змін. Акцентовано на тому, що новітні знання в галузях теорії розвитку організацій, когнітивної психології, конструктивістської дидактичної теорії визначили цільові пріоритети, напрями, принципи та стратегії сучасних зарубіжних освітніх реформ.

Ключові слова: *освітні зміни, теорія освітніх змін, типологія змін, сучасні зарубіжні реформи в освіті.*

Постановка проблеми. Потреба в реформуванні вітчизняної системи освіти та створенні моделі вищого навчального закладу XXI століття зумовлює необхідність вивчення позитивного досвіду західної вищої школи. Особливо корисним у такому контексті бачиться досвід розвинутих країн, які відрізняються високим рівнем технічного, економічного, соціального та політичного розвитку, досить швидкими темпами трансформації в інформаційний тип суспільства.

Наукове співтовариство освітян високорозвинених англомовних країн заходу – Канади, Великої Британії, США, Австралії – плідно працює у напрямі розробки методологічних підходів до реформування освітньої системи в цілому, системи вищої освіти зокрема, та демонструють значні здобутки у формулюванні та ґрунтовному викладанні принципів, особливостей та специфіки впровадження змін в цій складній сфері життя суспільства.

Наприкінці XX століття результати тривалого (понад 40-річного) реформування систем освіти в розвинених англомовних країнах стали фундаментом теоретичних узагальнень міжнародної педагогічної науки та дозволили вченим-освітянам вищезазначених країн вважати сформульованою теорію освітніх змін, яка спрямована на пошук ефективних шляхів проведення масштабних освітніх реформ.

В останній чверті XX століття педагогічна наука розвинених англомовних країн світу характеризується як міжнародне явище, оскільки еволюціонує в умовах зростання інтернаціоналізації

досліджень освітніх реформ та демонструє глобалізацію педагогічного мислення. Тому зачасту складно провести межу між надбаннями теоретиків теорії освітніх змін з різних країн світу чи віддати першість у цьому питанні окремій національній педагогічній думці. Незаперечним, однак, є той факт, що утворення такої наднаціональної спільноти науковців-освітян провідних англомовних країн світу відбулося під егідою США, які в останні роки перетворилися на авторитетний світовий освітній центр, вагомим напрямом діяльності якого в умовах інтернаціоналізації освіти є виробництво й поширення знань та інновацій через співпрацю з відомими світовими університетами та дослідницькими інститутами й, як результат, створення та керування могутніми міжнародними колективами учених-освітян, які спільно вивчають, аналізують та узагальнюють національний, регіональний та глобальний досвід у різних галузях освіти, у тому числі й досвід реформаційних перетворень.

У сучасному контексті пошуку інтенсивних процесів реформування освітньої галузі в Україні набуває актуальності вивчення потужного зарубіжного досвіду реформ освітніх систем та їхнього теоретичного узагальнення – теорії освітніх змін.

Аналіз актуальних досліджень. Поряд із значним потоком публікацій, присвячених тим чи іншим конкретним проблемам реформування освіти в окремих країнах, з'явилися праці, у яких наведено загальні закономірності освітнього реформування у сучасному світі – своєрідні енциклопедії для реформаторів. Найбільш ґрунтовно досліджують освітні зміни у своїх роботах учені, що здійснюють аналіз реформаційних надбань у рамках спільно пілотованих міжнародних освітніх проектів: Р. Барт, Дж. Вінн, Дж. Гіаквінта, Р. Елмор, Дж. Епштейн, А. Кезар, Д. Лівайн, Е. Ліберман, К. Луіз, М. Майлз, М. Маклафлін, Р. Марзано, М. Сандерс, С. Сарасон, Л. Сміт, С. Стрінгфілд, Е. Харгрівс, Д. Хопкінс, Ш. Хорд (США), Т. Вендел, Н. Джека, Л. Ерл, Е. Крізі, М. Фуллан (Канада), М. Барбер, Р. Болам , Дж. Вітті, П. Мортімор, Д. Рейнольдс, Дж. Тул (Велика Британія), К. Голдспінк (Австралія) та інші.

Стислу інформаційну довідку про ключові напрями освітньо-педагогічної діяльності окремих відомих на міжнародному рівні теоретиків освітніх змін презентовано в Табл. 1.

Таблиця 1

Ключові напрями освітньо-педагогічної діяльності та основоположні твори окремих провідних теоретиків освітніх змін

Теоретики освітніх змін	Інноваційна проблематика діяльності
Майкл Барбер (Michael Barber), Велика Британія	освіта як ресурс розвитку суспільства та зміцнення його демократичних цінностей; керівництво освітньою реформою в Англії
Говард Гарднер (Howard Gardner), США	теорія «множинного інтелекту»; удосконалення навчання, мислення і творчості в мистецтві та інших дисциплінах на індивідуальному та інституційному рівнях; етичні аспекти використання цифрових носіїв інформації; ефективна співпраця між некомерційними організаціями у сфері освіти; дослідження концепцій якості на національному та міжнародному рівнях
Марк Е. Генсон (Mark E. Hanson), США	методологія реформ в освіті, типологія носіїв змін; конфлікт як умова для професійного зростання педагогічного колективу
Лінда Дарлінг-Гемонд (Linda Darling-Hammond), США	удосконалення курикулуму, пільгові навчальні заклади, проблема рівності в освіті, оцінювання, теорія лідерства, реструктуризація навчальних закладів
Роналд Р. Едмонс (Ronald R. Edmonds), США	концепція «ефективного навчального закладу», характеристики ефективних навчальних закладів; соціальна рівність в освіті; оцінювання рівня навченості учнів
Річард Елмор (Richard Elmore), США	педагогічний менеджмент в США: можливості освітнього вибору, реструктуризація навчальних закладів, вплив культурних змін на їх організаційну культуру; готовність і здатність навчального закладу до змін
Адріанна Кезар (Adrianna Kezar), США	проблеми лідерства у вищій освіті; науково-теоретичні засади організації процесу змін в освіті; процесуальні характеристики освітніх змін; моделі змін в освіті
Енн Ліберман (Ann Lieberman), США	розвиток лідерства вчителів; реструктуризація та реформування навчального закладу з метою відповідності потребам постіндустріального суспільства; проблемно-орієнтоване навчання; партнерство між учасниками освітнього процесу
Меттью Б. Майлз (Matthew B. Miles), США	стратегії освітніх реформ; «соціальна архітектура» навчального закладу; освітні мережі, поширення інновацій, побудова потенціалу навчальних закладів в умовах змін
Роберт Дж. Марзано (Robert J.Marzano), США	система оцінювання; розробка та запровадження стандартів; ефективне лідерство; удосконалення освітніх закладів; нова таксономія освітніх цілей
Фред М. Ньюманн (Fred M. Newmann, США	реформування навчальних закладів, курикулуми та програми професійного розвитку вчителів; концепція автентичної інтелектуальної діяльності

Пітер Сенге (Peter M. Senge), США	системне мислення в менеджменті; теорія розвитку організації та організаційного навчання; організація, що навчається
Томас Дж. Серджіованні (Thomas J. Sergiovanni), США	освітнє лідерство; формування в навчальному закладі культури розширених повноважень; організація навчального середовища за зразком громади; формування партнерських взаємозв'язків у учасників навчального процесу
Марк С. Такер (Marc S. Tucker), США	реформування освітньої галузі, фактори успішності систем освіти різних країн світу
Енді Харгрівз (Andy Hargreaves) США, Канада	управління обміном знаннями у педагогічному середовищі; механізми, чинники, логіка процесу розвитку культури навчального закладу; роль емоцій вчителів у процесі змін; розвиток лідерства в освіті
Девід Хопкінс (David Hopkins) Велика Британія	освітні стандарти; модель ефективного навчального закладу; програми удосконалення закладів освіти, що мають низькі показники; курикулум як чинник освітніх змін
Майкл Фуллан (Michael Fullan), Канада, США	теорія та практика реформ в освіті; удосконалення роботи навчальних закладів; стратегії навчання; розширення прав і можливостей вчителів; подолання проблеми нерівності в освіті; рушійні сили освітніх змін; лідерство в умовах змін тощо.

Про те, що теорія освітніх змін функціонує як окрема наукова галузь і що педагогічні дослідження освітніх проблем науковим співтовариством країн Заходу набули статусу міжнародних, свідчить видання численних розвідок з питань розвитку освіти. Це передусім видання довідково-енциклопедичного характеру, кількість яких, починаючи з 80-х років XX століття, швидко зростає. На особливу увагу заслуговують «Міжнародна енциклопедія освіти» (1985), «Довідник теорії і досліджень соціології освіти» (1986), «Світова освітня енциклопедія» (1988), «Міжнародний довідник освітніх змін» (1998), «Другий міжнародний довідник освітніх змін» (2010) тощо. Вони містять інформацію про методологічні, теоретичні, практичні та інші аспекти функціонування та розвитку освітніх систем як в окремих країнах, так і в світі загалом.

Проблеми розвитку системи освіти гостро дискутуються і ґрунтовно висвітлюються на сторінках багатьох спеціалізованих журналів, які видаються як на рівні окремих університетів («Harvard Education Review», «Oxford Journal of Education» та ін.) та окремих країн («American Journal of Education», «British Journal of Educational Studies», «Canadian and International Education» та ін.), так і на міжнародному рівні («International Journal of Educational Development», «Journal of Educational Change», «International Journal of Educational Reform», «International Journal of Innovation in Education» тощо).

Міжнародні періодичні видання виносять на обговорення світової освітянської спільноти важливі аспекти освітньої реформології (проблеми теорії інновацій та реформ, технології розробки та впровадження освітніх змін, реструктуризації навчальних закладів, розвиток культурного середовища, ефективний освітній менеджмент тощо), широко та оперативно висвітлюють актуальні питання розвитку сучасної системи освіти, а рекомендації, які роблять науковці, аналізуючи трансформаційні процеси в освіті різних країн, набувають глобального застосування.

Аналіз досліджень українських компаративістів дає підстави стверджувати, що у вітчизняній порівняльно-педагогічній думці відсутні наукові розвідки, в яких цілісно розкрито генезу розвитку теорії освітніх змін. Окремі аспекти досліджуваного феномена, що стосуються стратегій освітніх реформ та інновацій, розглядаються в межах досліджень сучасної американістиці, які присвячені історичним аспектам розвитку американської освіти (І. Вєтрова, Н. Голубкова, та ін.), філософським засадам функціонування освітньої системи США (В. Жуковський, О. Мілова та ін.), особливостям реформування управління американською школою (М. Бойченко, А. Сбруєва та ін.), розвитку культури американської школи в контексті реформ (Г. Довгополова, О. Огієнко) тощо.

В окремих дослідженнях компаративістів, у яких аналізуються процеси змін в освіті європейських країн, порушується питання розроблення загальних підходів до реформаційної практики та визначення критеріїв ефективності реформ (А. Василюк, О. Локшина, О. Матвієнко, А. Сбруєва та ін.).

Метою дослідження є з'ясувати ґенезу розвитку теорії освітніх змін у зарубіжній педагогічній думці останньої чверті ХХ – початку ХХІ століття: охарактеризувати понятійний апарат та визначити наукові витоки теорії освітніх змін.

Виклад основного матеріалу.

1.1. Особливості термінологічного апарату теорії освітніх змін

Для з'ясування понятійно-термінологічного апарату теорії освітніх змін звернемося до значення категорії *«зміна»*, якою позначають різні за обсягом та тривалістю процеси.

Оксфордський словник англійської мови визначає поняття «зміна» як перетворення чого-небудь (стану, руху, ознаки) на щось якісно інше [52].

Термін «зміна» у науковій літературі людинознавчих галузей використовується в різних аспектах – філософському, соціальному,

психологічному, медичному тощо. Об'єднавчим елементом їх усіх є підкреслення різноманітних зрушень (не обов'язково прогресивних) усередині певних систем та у взаємних стосунках між ними.

Так, зміна, як категорія філософського дискурсу, характеризує «стан, альтернативний стабільності, перехід з одного стану в інший, чергування змісту в часі». [12, с. 87]. В світі змін окрема особистість, організація, нація можуть існувати лише за умови безперервного власного розвитку, адаптації до умов, що змінюються.

В системі психологічного знання поняття «зміна» розглядається через поняття розвиток, як його зумовлююча складова і необхідний фактор.

У вітчизняних психологічних словниках можна знайти визначення взаємозумовленості процесів розвитку та змін такого плану: розвиток – це прогресивна зміна чогось, пов'язана з його вдосконаленням, з набуттям нових позитивних якостей та властивостей [14, с. 171].

Подібні дефініції подають розвиток як процес закономірних, спрямованих змін, які зумовлюють появу нових якостей або нового стану об'єкта впливу. Про постійний процес якісних та кількісних змін людини (її розвиток) зазначав відомий український психолог Г. С. Костюк. Він розумів під змінами зростання на порядок та вище або повну зміну способу дії, новий механізм дії [10, с. 118].

Розвиток поняття «зміна» у психології зумовлений науковою концепцією вивчення системних об'єктів (теорії систем), за якою, зміна будь-яких складників системи або взаємозв'язків між ними призводить до змін характеру функціонування системи в цілому. Тому зміни в психології часто розглядаються як системний трансформаційний процес, який зачіпає проблематику змін особистості.

У соціології під «змінами» розуміються трансформаційні зрушення на рівні цілих соціальних систем або окремих соціальних об'єктів, які входять в дані системи. Поняття «соціальні зміни» – це «перехід соціального об'єкта з одного стану в інший, будь-яка модифікація у соціальній організації суспільства, його соціальних інституціях і соціальній структурі, усталених взірців поведінки» [18, с. 134].

Синтез найбільш сталих визначень в педагогіці дає можливість тлумачити поняття «зміна» у педагогічному аспекті, як і в психології, через категорію «розвиток», як постійний перехід із одного стану в інший, процес сходження від простого до складного. Процес і результат змін подається як розвиток, якщо наявна одночасно незворотна, спрямована, закономірна зміна об'єктів упливу.

Сьогодні всередині педагогічної системи зміни розглядаються, як правило, під кутом зору інноваційної проблематики, як нововведення, засновані або на принципово нових ідеях, або як такі, що поєднують та покращують вже відомі існуючі компоненти.

З медичної точки зору, в широкому сенсі, зміни можна трактувати як всі безперервні біологічні процеси, які постійно відбуваються в людському організмі. Проте, зазвичай, зміни в медицині традиційно пов'язуються з негативними проявами в поведінці людини, з її психічними розладами. Так, у тлумачному словнику з медицини зміни особистості трактуються як синонім особистісних розладів та визначаються як «тривалий, стійкий, дезадаптивний стереотип поведінки, що формується у людини протягом тривалого часу» [9].

Об'єднуючи різногалузеві точки зору на категорію «зміна», можна зазначити, що дана категорія є гранично широким науковим поняттям, яке містить характеристики, притаманні всім явищам матеріального і духовного світу. Це система прогресивних або регресивних можливостей, які зумовлюють розвиток явища чи процесу від нижчого до вищого або, відповідно, навпаки.

Таким чином, категорія змін, безперечно, є важливою у розглянутих нами наукових галузях. Це визначається перш за все їхньою антропоцентричною та соціальною спрямованістю.

Намагаючись визначити категорію «зміна», «освітня зміна» зокрема, Г. Альтріхтер розглядає її як процес і як результат цього процесу, адже неможливо через складний зв'язок, який існує між явищами, встановити, яке з них є джерелом, а яке походить від нього. В освітньому контексті зміна найчастіше набуває процесуального характеру та пов'язана з індивідуальним, груповим, організаційним та суспільним розвитком [22, с. 2].

В зарубіжних дослідженнях зміна визначається як розвиток, тобто незворотний, цілеспрямований, закономірний процес. М. Фуллан характеризує феномен освітньої зміни як процес зростання та розвитку навчального закладу, його функціонування як організації, що навчається [20, с. 11]. М. Генсон констатує, що освітня зміна – це «процес проведення нововведень в організації», які насамперед змінюють «поведінку, структуру, процедуру, цілі чи випуск якоїсь одиниці продукції в ній» [7, с. 313].

У поясненні суті освітніх змін західні науковці-освітяни звертаються до теорій соціальних змін, вважаючи освітні зміни проявом останніх.

Г. Альтріхтер та Д. Еліот вказують на «калейдоскопічну» властивість поняття «освітні зміни» та визначають такі важливі характеристики змін: 1) зміна є й процесом, і результатом цього процесу. Процесуальні характеристики змін набувають особливої уваги не тільки на індивідуальному рівні, а й на рівні групи, організації, суспільства; 2) зміни можуть характеризуватися як процес, зумовлений внутрішніми природними потребами розвитку певного явища або феномена, або як процес, запроваджений зовнішнім «агентом змін». Єдність внутрішніх та зовнішніх чинників є ключовим фактором успішності освітніх змін; 3) зміни можуть бути результатом цілеспрямованого процесу або неочікуваним наслідком інших процесів та дій; 4) змінами можуть називатися як радикальні перетворення, так і часткові; 5) зміни можуть відбуватися як за чітко розробленим стратегічним планом, так і без плану, як одноразовий акт, або такі, що мають універсальний характер; 6) зміни можуть відбуватися поступово або раптово, набувати кризового стану, мати зворотний або незворотний характер [22, с. 2–4].

«Калейдоскопічність» освітніх змін дозволяє охарактеризувати їх не як «прописаний заздалегідь план дій, а як продуктивну діяльність. Початково визначені загальні цілі лише частково зумовлюють їхнє запровадження. У подальшому процесі наявні ресурси створюють інші можливості, що змінює завдання й цілі змін» [22, с. 3].

Для аналізу типів освітніх змін зарубіжні науковці найчастіше вживають такі поняття: *реформа* (reform), *удосконалення* (improvement), *оновлення* (renewal*), модернізація* (modernization), *трансформація* (transformation), *реконцептуалізація* (reconceptualization), *розвиток* (development)*, нововведення* (innovation), *реструктуризація* (restructuring), *рекультурація* (reculturing). Зазвичай, у міжнародній теорії освіти вищезгадана термінологія вживається: ***реформа*** – для опису будь-яких змін в освітній сфері вцілому, її певних підсистемах, в окремому навчальному закладі, що переважно здійснюються законодавчим шляхом; ***удосконалення*** – для визначення цілей покращення функціонування системи освіти; ***оновлення*** – для характеристики процесів, при яких традиційна система освіти змінюється через уведення нових, свіжих елементів; ***модернізація*** – коли йдеться про удосконалення окремих елементів системи освіти; ***трансформація*** – для опису змін, що відображають модифікацію окремих традиційних елементів системи, набуття ними нової форми або сутності на різних етапах здійснення реформ; ***реконцептуалізація*** – для розгляду освітніх змін під новим кутом зору, наприклад, із урахуванням нових

соціокультурних реалій або в контексті глобалізаційних процесів; ***розвиток*** – для відображення динаміки реформаційних процесів у навчальних закладах; ***інновація, нововведення*** – для опису впроваджених у практику цілеспрямованих оригінальних, новаторських способів, прийомів педагогічних дій і засобів, що охоплюють цілісний навчально-виховний процес від визначення мети до очікуваних результатів; ***реструктуризація*** – для аналізу структурних змін; ***рекультурація*** – для характеристики зміни культури навчального закладу.

Сьогодні, в зв'язку з інтенсивним процесом реформування освітньої галузі в Україні, система термінів, які увійшли в науковий обіг для позначення сучасних трансформаційних процесів в освіті в зарубіжних дослідженнях, є предметом дискусій вітчизняних компаративістив. Найчастіше порівнюється змістове наповнення понять «реформа», «модернізація», «трансформація», «інновація».

Так, А. Василюк наголошує на відсутності розгорнутого енциклопедичного визначення поняття «реформа», вказує на широковживаність та багатозначність цього концепту в зарубіжних дослідженнях, його часту підміну близькими за значенням поняттями «зміна», «розвиток», «удосконалення», «оновлення», «модернізація», «трансформація». Науковець наголошує на специфіці кожного терміна та зауважує, що поняття «модернізація» означає «удосконалення та пристосування до певних змін лише окремих елементів системи», натомість «трансформація» розуміється як «багатоплощинний і довготривалий процес пристосування змін і водночас упровадження інновацій», тобто є системним процесом перебудови [5, с. 77].

Наполягаючи на тому, що не всі освітні зміни можуть називатися реформою, А. Василюк обстоює необхідність визначення цього терміна «більш точним способом та обмеження його понятійної сфери» [6, с. 13]. Дослідниця пропонує називати реформою кожну зміну в системі освіти, яка: 1) відображає окреслену освітню політику, 2) має далекосяжні стратегічні наміри, 3) виникає як концепція уряду, регіональної освітньої влади з належними повноваженнями в сфері навчання і виховання або впливових громадських об'єднань, що трансформується зі стану ідей та пропозицій у нормативні юридичні засоби (закони, постанови тощо) [6, с. 13]. На відміну від концепту «зміна», поняття «реформа» відрізняється легітимністю перетворювальних нововведень, що є найважливішою ознакою та умовою проведення реформ на цивілізаційному рівні [6, с. 10]. Поняття «оновлення», «удосконалення», «модернізація» є складовими реформи [6, с. 6]. Згадує автор і про некоректність в ототожненні понять

«реформа» та «експеримент», вважаючи такий підхід «негативним явищем, оскільки всі компоненти експерименту поєднуються з реформаторськими експромтами», що заслуговує називатися «антиреформою» та призводить до чималих збитків та потрясінь [6, с. 14].

Л. Березівська пропонує називати реформою будь-які за масштабом та характером перетворення в системі освіти в цілому або окремих її складових. Такі зміни ініціюються та поширюються на різних рівнях освітньої системи (від урядового до громадсько-педагогічного) та здійснюються під впливом взаємозалежних зовнішніх (суспільно-політичних, соціально-економічних) та внутрішніх (педагогічних) чинників на процесуальному (організаційному) і змістовому (педагогічному) рівнях. У більш вузькому розумінні, реформа є неперервним потоком різномасштабних змін у системі освіти як складових урядової освітньої політики, закріплених на законодавчо-адміністративному рівні [2, с.15]. Концепт «реформа» є широким поняттям, охоплює різні освітні зміни, також і ті, які змістовно, процесуально та результативно фальсифіковані – контрреформи (приховані реформи), що визначаються дослідницею як особливий тип законодавчо-адміністративних змін, спрямованих на гальмування, знищення, нейтралізацію здобутків попередньої реформи і, отже, суперечать державній освітній політиці [2, с. 6].

М. Бойченко посилається на праці американських вчених В. Бойда, Р. Елмора та Б. Левіна, які визначають реформу у вузькому розумінні як процес політико-адміністративних змін, що ініціюється «згори» та передбачає здійснення певних структурних перетворень на різних рівнях освітньої системи. Трактування реформи у широкому розумінні, на думку дослідниці, представлено у роботах вчених Л. Дарлінг-Геммонд, М. Фуллана, Е. Харгрівза, які пояснюють реформу як процес політико-адміністративних, суспільних та педагогічних змін, що ініціюється та поширюється «згори – вниз», «знизу – вгору» чи «знизу – вширш» і передбачає здійснення широкої сукупності перетворень як освітньої системи в цілому, так і окремого навчального закладу. Останнє визначення концепту «реформа» включає як структурний (організаційний), так і «культурний» (функціональний) виміри [3, с. 8].

Ю. Соколович-Алтуніна вказує на різницю у змістовому навантаженні понять «трансформація», «реформування» та «модернізація». На її думку, трансформацією називається перехід системи до якісно нового стану, який можливий у результаті радикального нарощування питомої ваги нерівноважних і нелінійних відносин з

оточенням. Реформи ж є здійсненням змін владою із чітким усвідомленням їхньої мети. Поняття «модернізація» передбачає перетворення, що не завжди пов'язані з управлінськими ініціативами [17].

С. Сисоєва уточнює різницю між поняттями «реформування» та «модернізація»: реформування є необхідною передумовою модернізації, оскільки саме цей процес закладає «концептуальні нормативно-правові засади системних змін у сфері освіти відповідно до векторів розвитку, обраних суспільством» [16, с. 133]. Реформа освіти пов'язана з реорганізацією діяльності сфери освіти у зв'язку з постановкою нових завдань на основі впровадження оновленої чи повністю нової парадигми освіти. Модернізація включає зміни, що підтримують і забезпечують динамічний розвиток освіти відповідно до цілей реформ. Отже, процес модернізації освіти можливий тільки після реформування її основ з урахуванням вимог часу [16, с. 133–134].

На поліконцептуальність та певну категоріальну невизначеність поняття «інновація» в зарубіжних дослідженнях вказує О. Листопад. Як синоніми до «освітньої інновації» вживаються терміни «зміна», «удосконалення», «розвиток» - для характеристики процесів створення й поширення нових підходів та результатів творчого пошуку оригінальних і нестандартних рішень педагогічних проблем (нові навчальні технології, форми, методи) [11, с. 96].

А. Сбруєва теж підкреслює синонімічний характер різноманітних інтерпретацій поняття «реформа» у дослідженнях англомовних науковців. Дослідниця пропонує класифікацію, що відображає логіку їхнього співвідношення за критеріями смислового наповнення терміна [15, с. 9].

У контексті цього дослідження цікавими є елементи класифікації, які пояснюють термін «реформа» в широкому значенні. *Відповідно до рівня освітньої системи*, на якому ініціюється реформа, використовуються як рівноправні терміни «інновація» (зміни, що ініціюються «знизу» (освітнім закладом, адміністрацією), так і «реформа» (зміни, що ініціюються «згори», на політичному рівні). *Відповідно до глибини змін* вживаються терміни «удосконалення», «оновлення» або «модернізація», «трансформація», «реконцептуалізація», «часткові зміни», «радикальні зміни» тощо. *Відповідно до стратегій освітніх реформ* виділяються «структурна реформа», «системна реформа», «реформа культури організації» [15, с. 10].

Отже, аналіз праць вітчизняних дослідників підтверджує існування певної неузгодженості у трактуванні вужчих до категорії «освітня зміна» понять, що залишає відкритою проблему необхідності

здобуття чіткого розуміння змісту, сутнісних характеристик та критеріїв визначення кожного терміну, що входить до словника сучасної зарубіжної реформології.

Узагальнюючи наведені вище міркування, зазначимо, що кожен із термінів, який означає певний тип змін, має свою змістову специфіку, визначену семантикою слова та суб'єктивним трактуванням дослідника. Однак усі названі терміни без винятку в усіх своїх проявах визначаються через концепт «зміна» – основну категорію аналізу всіх процесів, що відбуваються в зарубіжній системі освіти в сучасний період. Вживання певного терміна залежить не тільки від його семантики, а часто використовується ситуативно, і може навіть мати політико-кон'юнктурний характер. Наприклад, якщо термін «освітня реформа» дискредитував себе, наступна програма освітніх змін може вже визначатись як «модернізація освітньої системи», або її «оновлення», або «освітні інновації» тощо. Підкреслюємо, що нас цікавить не політичний і ситуативний, а науково-педагогічний вимір концепту «освітня зміна».

Отже, в контексті нашого дослідження під ***освітніми змінами*** ми будемо розуміти всі процеси, що відбуваються в системах освіти розвинених англомовних країн світу та відображають динаміку різних за масштабом, обсягом, сутністю, якістю та тривалістю перетворень системи освіти на різних рівнях її функціонування. Терміни *реформа*, *удосконалення*, *модернізація*, *оновлення*, *трансформація, реконцептуалізація*, *розвиток, інновація*, *реструктуризація, рекультурація* є базовою термінологією теорії освітніх змін.

Співвідношення термінів відображено у Табл. 2.

В основу схематичного показу термінологічного зв'язку, що називають освітні зміни у розвинених англомовних країнах світу, покладений критерій смислового наповнення терміна, запропонований дослідницею А. Сбруєвою [15, с. 9] для класифікації освітніх реформ (див. табл.2).

Словник теорії освітніх змін не обмежується зазначеною базовою термінологією. До його структури входять також поняття, які розкривають сутнісні ознаки різноманітних положень теорії освітніх змін: потужність змін (change capacity), рушійні сили змін (change forces), знання про зміни (change knowledge), процес змін (change process), побудова узгодженості (coherence making), культура (culture), культура оцінювання (culture of evaluation), культура навчання (culture of learning), моральна мета (moral purpose), моральна екологія організації (organizational moral ecology), організація, що навчається (learning organization), побудова потенціалу організації (organizational capacity-building) тощо.

Таблиця 2

Співвідношення термінів, які використовуються у сучасній зарубіжній теорії освіти для визначення трансформаційних процесів

Критерії смислового наповнення концепту «зміна»	**Терміни, що називають освітні зміни**
Відповідно до рівня освітньої системи, на якому ініціюються зміни	• **інновація** (innovation) як зміни, що ініціюються «знизу» (закладом, вчителем, адміністрацією), • **реформа** (reform) як зміни, що ініціюються «згори», на політичному рівні
Відповідно до глибини змін	• **удосконалення** (improvement), • **оновлення**, **модернізація** (renewal; modernization), • **трансформація** (transformation), • **реконцептуалізація** (reconceptualization), або: • **часткові зміни (**incremental change**),** • **радикальні зміни** (radical change), або: • **зміни першого порядку, удосконалення** існуючої структури та культури закладу (first order change), • **зміни другого порядку**, радикальна перебудова структури та культури закладу (second order change)
Відповідно до стратегій освітніх змін	• **структурні зміни, реконструкція** (restructuring), • **зміни культури або рекультурація** (reculturing), • **системні зміни** (systemic changes, systemic reform)
Відповідно до об’єкта змін	• **продуктні, процесуальні, організаційні, маркетингові**

Формування понятійно-термінологічного апарату теорії освітніх змін має такі особливості: 1) в основу розвитку теорії освітніх змін покладено її міждисциплінарний характер, що зумовлює використання в словнику термінів і понять з широкого кола галузей наук (філософії, соціології, психології, менеджменту, теорії організації, економіки тощо); 2) теорія освітніх змін, як і будь-яка інша сфера наукового знання, є відкритою системою та має власну логіку розвитку, отже її понятійно-термінологічний апарат перебуває у стані постійного розширення, уточнення та семантичного збагачення.

Оскільки виокремлення схожих за своїми властивостями об'єктів та встановлення зв'язків між ними є одним із основних завдань досліджень у будь-якій науці, доцільно коротко охарактеризувати класифікації освітніх змін.

Класифікацію освітніх змін розуміємо як їхню систематизацію на підставі певних ознак і критеріїв, що дозволяє об'єднати підмножини освітніх змін у більш загальні поняття. Як зазначає А. Василюк, у ході аналізу будь-якої реформи важливо визначити, до якого типу її можна віднести, що допоможе виразніше й точніше описувати та з'ясовувати властивості та механізми, характерні для конкретної освітньої реформи [6, с. 37]. А Л. Буркова підкреслює, що систематизація характеристик змін, інновацій зокрема, створює можливості 1) впливати на розгортання як стратегічних, так і тактичних механізмів упровадження інновацій; 2) надавати оцінки їхнього якісного впливу на сферу застосування; 3) прогнозувати поведінку інновації і сфери, де здійснюється введення нового; 4) управляти як самими інноваціями, так і процесами, які пов'язані з ними [4].

У зарубіжних педагогічних дослідженнях подано такі варіанти класифікацій освітніх змін: 1) узагальнені класифікації освітніх змін, 2) класифікації освітніх реформ, 3) класифікації інновацій в освіті.

Розглянемо окремі узагальнені класифікації, побудовіні на різноаспектних підходах до систематизації освітніх змін.

В. Бенніс [23], М. Генсон [7, с. 313], Р. Еверетт [33, с.16], Е. Крізі [29] визначають такі зміни: 1) *заплановані*, як свідомі та спільні зусилля, метою яких є покращення окремих елементів системи освіти (створення нових розкладів, навчальних планів тощо); 2) *спонтанні*, які є результатом неочікуваних подій на всіх рівнях освітньої системи та особливо інтенсивно виникають у періоди криз.

Вважається, що *заплановані* або *керовані* зміни здійснюються з метою допомогти членам організації у подоланні труднощів. Основні характеристики таких змін – цілеспрямованість процесу, залучення внутрішньої та зовнішньої експертиз, стратегія співробітництва [27, с. 24–25]. З іншого боку, підкреслюється той факт, що незаплановані зміни підвищують здатність організації до адаптації та необов'язково розглядаються окремо від запланованих змін [44, с. 21; 64, с. 227].

За критерієм *казуальних чинників змін*, визначаються зміни *зсередини* та *ззовні* [26, с. 326; 29; 54, с. 3–4]. Зміни, ініційовані зсередини, можуть стосуватися викладання, навчальних планів, планування розвитку навчального закладу, управління навчальним

закладом тощо. Зміни ззовні – це зміни в управлінні на федеральному рівні, запровадження національних стандартів та національного тестування, національних навчальних планів.

М. Генсон [7, с. 319], Дж. Гецельс [38, с. 22–23] критерієм для класифікації змін вважають *основний поштовх,* або *рушійні сили* для їхнього введення. Так, за даним критерієм виокремлюються три типи освітніх змін: *примусові*, *нашвидкуруч* та *суттєві* зміни. *Примусові* зміни є наслідком тиску зовнішнього довкілля, на який організація має відреагувати. Механізмом зміни у такому випадку буде пристосування. Зміни *нашвидкуруч* відбуваються через потребу в послабленні інтенсивного тиску ззовні. Такі зміни мають місце, коли виникає психологічний спротив до їхнього впровадження або бажання зовсім уникнути їх. Вони є реакцією на опір, тому швидкоплинні (наприклад, зміна термінології). Рушійними силами *суттєвих* змін є воля та уява людей через формування в них обґрунтованої позиції, чіткого усвідомлення ними проблеми та творче осмислення шляхів її розв'язання [7, с. 319].

Р. Еванс [32, с.5], А. Кезар [44, с.16], А. Леві та У. Меррі [46, с. 4–5] визначають зміни *першого* та *другого* порядку. Р. Танненбаум та Р. Ханна називають їх *поверхневими* та *базовими* [61, с. 102]. На їхню думку, зміни першого порядку ведуть до незначних покращень в одному-двох вимірах організації, не змінюють основ її діяльності, відбуваються на рівні групи або конкретної особистості (зміни в методах навчання, розкладі, назвах посад). Такі зміни вважаються еволюційними, лінійними, тривалими, вони відображають принцип організаційного навчання за типом одиночної петлі (коригування дій для розв'язання проблеми або уникнення помилок, що дозволяє організації продовжувати проводити поточну політику та досягати запланованих цілей), характеризуються покроковим підходом до їхнього здійснення.

Зміни другого порядку передбачають заміну старої організаційної структури принципово новою і супроводжуються глибокими зрушеннями в цінностях, культурі організації та поведінці людей, формулюванням нових принципів та напрямів діяльності (повна реструктуризація або значне скорочення штатів). Основні характеристики такої зміни: багатовимірність, відбуваються на всіх організаційних рівнях – індивідуальному, груповому та інституційному; мають переривчастий, ірраціональний характер; ґрунтуються на принципі навчання за типом подвійної петлі (коригування основних причин проблем в організації, які стосуються організаційних норм або політики, особистих мотивів, припущень або укорінених практик). Такі зміни є більш складними у порівнянні зі

змінами першого порядку, оскільки передбачають зрушення у цінностях і переконаннях людей та у структурі організації. [48, с. 5]. Звідси сама ідея освітніх змін набуває значної складності, оскільки включає не тільки структурний компонент, а й феноменологічну складову. Їхнім результатом часто є *парадигмальні* зміни – зміни сутнісних складових (етосу, місії, концепції діяльності та політики організації, її структури, особистих цінностей та переконань) [44, с. 17].

Окремі дослідники змін в освіті не підтримують їхній чіткий розподіл на дві групи – першого порядку (часткові, коригування, розвиток) та другого порядку (переривчасті, руйнація системи, трансформація), наголошують на поєднанні двох типів. Так, К. Герсік стверджує, що організація розвивається за принципом *парадигми рівноваги, яка періодично порушується*, але в іншому масштабі – через певні проміжки часу відбувається чергування довгих періодів тривалих змін та коротких періодів революційних зрушень [37, с. 12].

Якщо в основу класифікації освітніх змін покладено комплекс критеріїв (час здійснення, характер змін, внутрішня структура, ступінь впливу на організацію), зміни класифікують на *революційні* та *еволюційні* [37, с. 10–11; 46, с. 6–9]. Революційні зміни – це комплексні зміни істотно важливих сфер життєдіяльності організації (цілей, культури, структури), що відбуваються різко, у формі стрибка, та є переходом від одного якісного стану до іншого. Такі зміни підпадають під зміни другого порядку, але виникають і відбуваються стрімко. Натомість еволюційні зміни стають результатом взаємодії усіх попередніх освітніх змін, є частковими й поступовими, мають вигляд досить стійких і тривалих тенденцій до збільшення або зменшення будь-яких якостей, елементів у різних вимірах організацій; можуть мати висхідне або низхідне спрямування [37, с. 10–11; 46, с. 6–9]. Прикладом таких змін є зміни в культурі навчальних установ. Еволюційні зміни можуть відбуватися як всередині, так і за межами закладу.

Критерій здатності організації реагувати на різні фактори покладено в основу розподілу змін на *адаптаційні* та *продуктивні*. Зміни першої групи зумовлює вплив зовнішніх факторів, незадовільні результати діяльності організації або ініціативи її творчих сил. Це достатньо тривалий процес покрокових незначних реорганізацій, який впливає на традиції, розподіл владних повноважень, компетенцію керівників, тобто, передусім, на неформальні аспекти діяльності організації. В організаційній теорії адаптація вважається одним із методів упровадження змін, умовами ефективного застосування якого є участь не

тільки (і не стільки) вищих керівників, а найбільшої кількості персоналу. Науковці вважають такі зміни найбільш органічними, бо вони викликають слабкий опір із боку працівників, який, як правило, достатньо легко долається за допомогою компромісів, угод і домовленостей, що дає змогу уникнути конфліктів [44, с. 20].

Проте П. Сенге вважає, що сучасні організації в умовах постійних змін повинні бути зосереджені не на адаптаційній поведінці, а на *продуктивних* змінах. Він визначає такі зміни як безперервні та називає їх показниками моделі організації, що постійно навчається [56, с. 14].

В основу розподілу змін на *адаптаційні* та *продуктивні* покладено й цільовий критерій [62]. Вважається, що якщо метою організації є збільшення її потужності та власного потенціалу кожного працівника, то керівництво проводить продуктивні зміни (які створюють умови для творчості, інновацій та передбачають нові зміни), а коли метою є лише пошук стабільності та подолання несприятливих обставин і труднощів, то адаптаційні зміни підходять для цього краще [43, с. XII–XIII]. За цільовим критерієм виділяються, також, *технічні зміни* (technical), метою яких є підтримка «здоров'я» організації, визначення та розв'язання проблем, що виникають [62].

Зміни, що відбуваються до кризового стану та є реакцією на надану оточенням можливість (навіть якщо не існує фактичної проблеми) класифікуються як *проактивні*, випереджаючі (уведення комп'ютерних технологій у навчальний процес), відповідно зміни як реакція на вимоги ситуації, зміни після кризи, виправлення виявлених системою контролю помилок – *реактивними*. Заплановані зміни можуть бути як випереджаючими, так і реагуючими [44, с. 21; 56, с. 19; 58 с. 7–18].

Р. Джозеф та Ч. Рейгелут поділяють всі освітні зміни на два базових типи: 1) *часткові* (корекція та удосконалення існуючої парадигми освіти); 2) *системні* (трансформація існуючої освітньої парадигми в принципово іншу, відмінну від попередньої) [41, с. 97].

П. Друкер виділив *постійні* зміни та *переривчасті* зміни [31, с. 3–9]. Вважається, що постійні системні зміни у сучасних умовах розвитку освіти повинні забезпечити трансформацію традиційної концепції освіти у альтернативну, яка буде сконцентрована на навчанні та студенті як активному учаснику навчального процесу [41, с. 98].

За об'єктом зосередження організаційні зміни поділяються на *структурні* – зміни у загальній схемі організації навчальної діяльності або її головних елементів, у сфері управління, розподілі повноважень та обов'язків; *процесуальні* – зміни у способі взаємодії людей у межах

певної структури; *культурні* – зміни іміджу, статусу, поведінки, стосунків між членами організації. Найменш складними та суперечливими визнаються структурні зміни [25, с. 2–3; 44**,** с. 19].

Узагальнену класифікацію освітніх змін подано у табл. 3.

Таблиця 3

Класифікація освітніх змін

Класифікаційна ознака	**Зміни**	**Автори**
тривалість та характер дій	еволюційні, революційні	К. Герсік, А. Леві та У.Мері, М. Генсон, Е. Крізі,
природа виникнення, кількість та якість отриманої інформації; наміри, пов'язані зі зміною	заплановані (передбачені), спонтанні (ситуативні, динамічні)	Е. Крізі, А. Кезар, Р. Еверетт, Д. Карр, К. Вейк
масштаб поширення	часткові, системні	Е. Крізі, Р. Джозеф та Ч. Рейгелут, П. Друкер
глибина змін	першого порядку, поверхневі; другого порядку, базові	А. Кезар, Р. Еванс, П. Гудмен, А. Леві та У. Мері, Р. Таннебаум та Р. Ханна
рушійні сили змін	примусові, нашвидкоруч та суттєві	М. Генсон, Дж. Гецельс
кількість учасників	активні, статичні	А. Кезар
здатність реагувати на зміни	адаптаційні, продуктивні	П. Сенге, А. Кезар, Т. Ланді, Р. Кіган та Л. Лейхі
спосіб, в який відбуваються зміни	проактивні, реактивні	А. Кезар, К. Аргиріс, П. Сенге, Д. Стіплс
причина ініціації змін, локалізація змін	зсередини, ззовні	Е. Крізі, Б. Бернс, Н. Раджагопалан, Г. Спрейцер
об'єкт зосередження змін	структурні, процесуальні, культурні	В. Бергквіст, А. Кезар, П. Сенге

Проведений аналіз дозволяє дійти висновку, що в основу розподілу змін в освіті покладено комплекс критеріїв, які пов'язані з сукупністю ознак, характеристик, властивостей змін, а також з формулюванням цілей їх упровадження та способів досягнення цих цілей. Знання класифікацій освітніх змін є інструментом управління ними в організаціях, що полегшує прийняття управлінських рішень, дозволяє вирішити завдання оптимізації процесу розвитку організації, чітко уявити бажані результати, окреслити нові вимоги та тенденції її розвитку.

1.2. Загальнонаукові засади теорії освітніх змін

Система знань, що визначила розвиток теорії освітніх змін у зарубіжній педагогічній науці наприкінці ХХ століття – початку ХХІ століття, сформувалася під впливом широкого кола наукових напрямів. У межах цього дослідження звернемось до концепції бізнесового менеджеризму – його принципів та вихідних положень, теорій розвитку організації в контексті аналізу сучасних підходів до діяльності організації як відкритої соціальної системи, як «організації, що навчається», теорій ситуативного та стратегічного менеджменту, менеджменту ризиків, а також до новітніх наукових розвідок когнітивних психологів про механізми роботи мозку людини у процесі пізнання. Саме ці знання, інтегровані та розвинуті в рамках теорії освітніх змін, стали підґрунтям для сучасних реформаційних процесів у системах освіти розвинених англомовних країн світу.

Зазначені наукові напрями є предметом розгляду в зарубіжних педагогічних дослідженнях: сутність феномена бізнесового менеджеризму, його складових та вплив на формування теоретичних засад освітніх реформ досліджували М. Генсон, К. Голдспінк, Б. Малфорд, П. Сенге, Т. Серджіованні, М. Фуллан, А. Харгрівс та інші вчені. Розвиток когнітивної наукової думки та її вплив на різні аспекти нової теорії навчання докладно вивчали К. Берейтер, Е. Браун, Дж. Бренсфорд, К. Коедінгер, Р. Козма, Р. Кокінг, М. Лінн, Д. Н. Перкінс, Б. Рогофф, Р. Сойер, Дж. Хіберт та інші науковці.

Витоки теорії освітніх змін пов’язані з науками, що сформувалися під впливом суспільно-політичних та економічних трансформацій у зарубіжних суспільствах та набули швидкого розвитку в другій половині ХХ століття. Відомо, що «менеджеризм» («новий менеджеризм») – сукупність знань зі сфери *бізнесового менеджменту* – став ідеологічною основою для реформування системи освіти США в межах неоліберальної освітньої політики. К. Голдспінк зазначає, що саме застосування принципів бізнесового менеджменту в державних установах, а також поширення логіки ринкових відносин на всі рівні освітньої системи в сукупності вплинули на реформаційні процеси в системі освіти, перетворилися на концептуальні засади для освітніх змін у країнах, що входять до ОЕСР, та стали дійсно міжнародним феноменом [39, с. 28–29].

Термін «менеджеризм» в освіті почав широко вживатися у 80-х роках ХХ століття з метою впливу на структуру та культуру державних організацій, зміни цінностей та установок робітників для зацікавленості у вигоді, як у приватних компаніях.

С. Дец, відомий американський фахівець з організаційної теорії, зазначає, що менеджеризм є «свого роду системною логікою, набором рутинної практики та ідеологією..., способом працювати та існувати» в організації, кінцевою метою якої є підвищення ефективності шляхом управління [30, с. 222].

Найважливіше концептуальне положення нового менеджеризму для державного сектору розкривається у спрямуванні діяльності установ на потреби клієнта та послуги, які йому пропонуються. Концепція «нового менеджеризму» презентує систему принципів, серед яких найважливішими вважаються: 1) розвиток конкуренції між постачальниками послуг; 2) розширення прав громадян: передача контролю за діяльністю урядових установ від чиновників безпосередньо громадам; 3) оцінювання роботи закладів не за витратами бюджету, а за результатами; 4) пріоритет віддається, насамперед, цілям та місії організації, а не законам і правилам. Пропонується ринкова оцінка діяльності держструктур, які відповідають не за виконання правил, а за досягнення результатів. Систему контролю переорієнтовано на розв'язання проблем, а не на покарання робітників за зроблені ними помилки; 5) перетворення клієнтів у вільних споживачів, надання їм право вибору. Переосмислення поняття «клієнт державної організації», вивчення потреб своїх клієнтів, розроблення стандартів їхнього обслуговування; 6) приватизація діяльності державних агентств, делегування функцій приватним організаціям, зазвичай за контрактом; 8) децентралізація управління, розвиток атмосфери співробітництва та взаємодопомоги в роботі; 9) віддання переваги ринковим механізмам управління перед бюрократичними [51, с. 19-20].

Вважається, що філософія «нового менеджеризму» глибоко вплинула на управління розвитком зарубіжних систем освіти впродовж останніх двох десятиліть XX століття та початку XXI століття. Особливо відчутний її вплив був на галузь вищої освіти, де розвився глобальний рух за її перетворення в ринковий товар, яким можна торгувати на міжнародних теренах. Введення рейтингової системи для вузів стало особливо потужним інструментом контролю їхньої діяльності та посилення їхньої відповідальності.

В останні роки найважливішим напрямом еволюції менеджеризму як науки про управління вважається розвиток *організаційної теорії*, яка формулює базові аспекти функціонування будь-якої організації, зокрема й освітньої, як окремого навчального закладу, так і системи освіти в цілому.

Організаційна теорія визначає сукупність підходів та принципів функціонування організації та аналізу її діяльності, серед яких найголовнішими для реформаційних перетворень на рубежі століть вважаються: погляд на організацію як на відкриту соціальну систему, принцип «*організації, що навчається»*; ситуативний підхід до аналізу функціонування організації; принцип стратегічного менеджменту, теорія менеджменту ризику як його складова. З'ясуємо суть зазначених підходів.

Згідно з *теорією систем*, організації є відкритими системами, елементи яких взаємодіють не лише між собою, а й із зовнішнім середовищем – більш складною системою: організація імпортує різні форми енергії з довкілля, трансформує цю енергію в інший продукт під час виробничого процесу й експортує вихідний продукт із доданою вартістю у довкілля [23, с. 33; 42, с. 20–22; 55, с. 26]. М. Генсон пропонує модель відкритих систем (рис. 1.1).

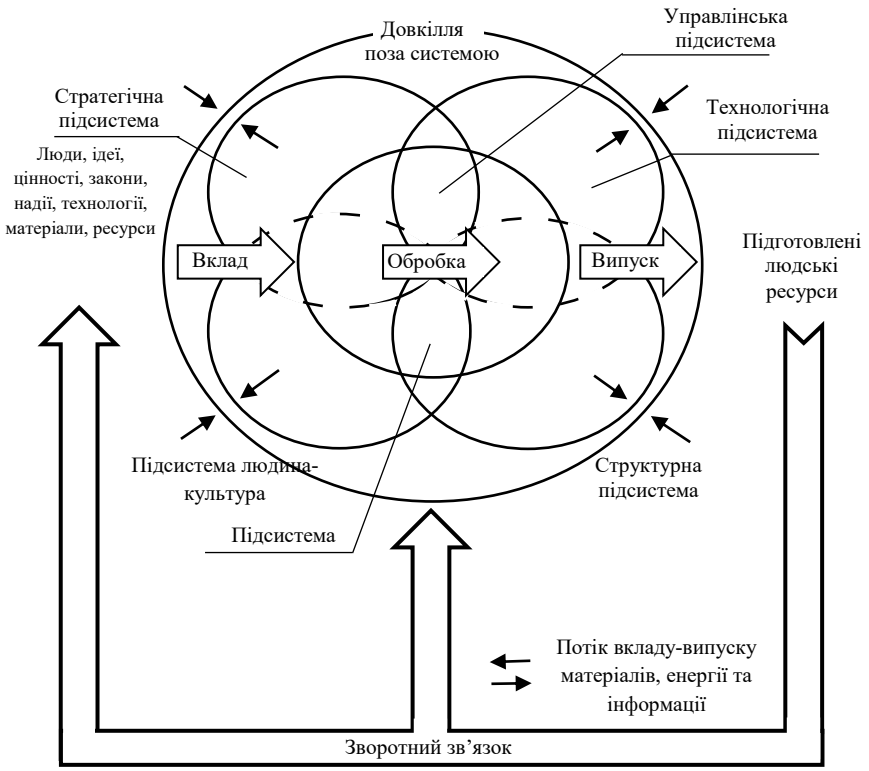


Рис.1.1. Модель відкритої системи (за М. Генсоном) [7, с. 132]

Елементи роботи навчального закладу як організації вписуються в перспективу відкритих систем. Так, зовнішнє для закладу освіти середовище складається з соціальних, економічних та політичних інституцій. До вхідних параметрів можна віднести людей (викладачі, студенти, керівники, обслуговуючий персонал), матеріальні об'єкти (будівлі, матеріально-технічне обладнання, інвентар), бажання та очікування студентів, батьків та держави, етичні настанови, суспільні цінності й норми.

Процес трансформації та появу нового продукту здійснюють такі взаємодіючі між собою підсистеми: *структурна*, що встановлює ролі, правила та авторитетні стосунки й тим самим формалізує процедури в навчальному закладі; підсистема *людина-культура*, що визначає неофіційні цінності, правила та норми життя колективу; *стратегічна*, яка продукує знання про перспективи та проблеми в найближчий та віддалений періоди діяльності; *технологічна,* яка охоплює всі аспекти навчального процесу в освітніх установах.

Домінуючою підсистемою, яка об'єднує всі вищезазначені складові та спрямовує їх, є підсистема управління.

Процес обробки вхідних елементів (перетворення енергії) стосується переважно навчального процесу та залучає такі його компоненти, як навчальні технології (методики викладання, теорії навчання), стратегії прийняття рішень (централізаційні, децентралізаційні), інституційні ролі (студент, викладач, керівник), систему винагород, стратегії оцінювання; механізми контролю тощо.

Вихідні параметри процесу виявляються через знання, набуття потрібних вмінь та навичок, розвиток критичного мислення, зміни поведінки та ролей.

Іншими значущими показниками відкритої системи вважаються: а) *циклічність розвитку* – діяльність організації є сукупністю головних і другорядних взаємозалежних та взаємопідтримувальних циклів, які разом утворюють цілісну систему [7, с. 131; 42, с. 24–25]. Такими циклами є, наприклад, щорічні заплановані заходи: час приходу студентів до вищого навчального закладу, складання іспитів, заліків, перехід до наступних рівнів навчання, випуск з навчального закладу; б) *рівновага* – стабільна ситуація в обміні між зовнішнім довкіллям та організацією забезпечує порядок усередині організації. Відкрита система тяжіє до саморегулювання: у випадку розриву в циклі, енергія та ресурси споживаються так, щоб наново встановити рівновагу; якщо раптом це не вдається, всередині організації відбувається зміна, яка сприяє формуванню нового типу рівноваги [7, с. 130–131]. Приклади рівноваги між закладом освіти та довкіллям простежуються в умовах вступу до нього, кількісному співвідношенні викладачів та студентів, відсотку виключення з навчального закладу, розмірі фінансового забезпечення тощо; в) *непередбачуваність* причин можливого порушення спокійного стану. У контексті теорії відкритих систем організації поєднані у врівноважену системну мережу: кожна з установ імпортує ресурси з множини організацій у мережі та експортує продукт іншим установам,

тобто відбувається циклічний, спланований та координований обмін вхідного та вихідного продукту. Однак природні системи є несподіваними, невпорядкованими, раптовими та непередбачуваними, що зачасту вибиває організації зі стану рівноваги. Отже, діяльність організації здійснюється відповідно до вимог та потреб довкілля. Освітня система складається з мережі організацій різного типу: відділи державного фінансування, місцеві уряди, центри удосконалення викладачів, державні законодавчі установи тощо. Будь-які зміни у зовнішньому оточенні (наприклад, нові ініціативи уряду) можуть допомагати, або, навпаки, заважати та стримувати функціонування навчального закладу як інституції [7, с. 135]; г) *динамічні відносини* – тяжіння системи до розширення, збільшення, тобто зростання, розвиток у напрямі вдосконалення. Ідея організаційної рівноваги не ототожнюється із статичним станом системи. В. Скотт та Т. Мітчелл, а також Д. Кац та Р. Кан вважають, що рівновагою є динамічність, яка змінюється відповідно до взаємодії організації з довкіллям, яке постійно змінюється [42, с. 26; 55, с. 238]. Будь-яким внутрішнім та зовнішнім факторам, що загрожують системі руйнуванням, протистоять сили, які відновлюють систему. Утворюється рівновага якісно нового рівня, більш складна та комплексна. М. Фуллан вважає, що сучасний освітній заклад не може ані ігнорувати своє середовище, ані намагатися домінувати над ним, а вчиться жити з ним у взаємодії. У такі стосунки вбудована безперервна зміна, оскільки загальнопоширена взаємодія в умовах динамічної складності вимагає постійної уваги та руху, розширення та зростання, тобто безперервне налагодження складних зв'язків усередині організації, що функціонує в мінливому зовнішньому середовищі [19, с. 82–83; 42, с. 23–30].

Отже, з позиції теорії систем, будь-який навчальний заклад розуміється як самопідтримувана система, здатна регулювати власне існування через взаємодію з зовнішнім оточенням.

Основоположну роль теорія систем відіграла у розробці концепцій системних освітніх реформ та стратегій їх упровадження в останню декаду ХХ століття в США. М. Сміт, Дж. О'Дей та їхні послідовники М. Пума, Д. Рафаел, К. Олсон, Дж. Ханневей при розробці концептуальних засад реформаційних стратегій змін у системі середньої освіти виходили з постулату, що освітня система є єдиною сукупністю компонентів, зміна кожного з яких веде до змін усіх інших та функціонування системи в цілому [57, с. 234].

Системний підхід дозволяє розглядати та аналізувати зміни як у межах багаторівневої освітньої системи (штат – навчальний округ – навчальний заклад), так і в середині навчальних закладів як організацій.

Інший напрям удосконалення сучасної теорії організації пов'язаний з розвитком теоретичних засад нового феномена – *організації, що навчається*.

Відомо, що світові глобалізаційні процеси суттєво вплинули на розвиток сучасних організацій та спричинили зміни їхньої діяльності. Конкуренція з боку зарубіжних партнерів та вихід на глобальний ринок привели до зміни принципових засад діяльності організацій: різкого підвищення стандартів якості як головного пріоритету; запровадження інновацій для постійного процесу оновлення; врахування крос-культурних та міжнародних особливостей ведення бізнесу; дотримання етичних норм та ділової культури.

Новітні принципи функціонування організацій зумовили появу організації нового типу – *організації, що навчається* (*Learning Organization*). Основними пріоритетами даної моделі є розвиток та постійне удосконалення всіх організаційних процесів. Термін отримав широке розповсюдження у 90-х роках ХХ століття в Європі, США та Канаді і залишається предметом наукових дискусій вже більше 20 років (М. Педлер, Д. Бургойн, Т. Бойделл, П. Сенге, К. Уаткінс та В. Марсік та ін.). Жваве обговорення серед вчених викликає семантика терміна «організація, що навчається». М. Педлер визначає її як організацію, яка сприяє навчанню всіх її членів та постійно змінює сама себе [53, с. 1]. К. Уаткінс та В. Марсік конкретизують поняття «навчання» та зазначають, що навчання відбувається на різних рівнях: індивідуальному, груповому, організаційному та, навіть, на рівні громади, з якою організація взаємодіє. На їхню думку, навчання є постійним та цілеспрямованим процесом, який відбувається паралельно з роботою або є її частиною. Результатом навчання є зміни у знаннях, переконаннях та поведінці, посилення потужності організації у впровадженні інновацій та її розвиток [63, с. 118].

К. Лейтвуд та Р. Ейткен розглядають організацію, що навчається, як групу людей, яка встановлює спільну мету та має колективні зобов'язання регулярно оцінювати визначені пріоритети, змінювати їх у разі потреби та постійно шукати більш ефективні шляхи їхнього досягнення [45, с. 41].

Отже, ключовими поняттями у всіх цих визначеннях є *взаємодія* та *процес*, які охоплюють не технічні показники діяльності (результати

роботи), а соціальний аспект – спільне навчання людей та взаємний обмін досвідом.

Популяризація концепції організації, що навчається, належить її теоретику П. Сенге, провідному фахівцю у сфері менеджменту. Організація, в якій навчання відбувається безперервно під впливом зміни вимог зовнішнього та внутрішнього середовищ, визначається П. Сенге як «самонавчальна». Учений характеризує її як колектив, у якому співробітники постійно розширюють власні можливості для досягнення необхідних результатів, де формуються нові моделі мислення, відбувається вільне поширення спільних ідей та постійне навчання тому, як вчитися разом [56].

В основу організаційного навчання покладено п'ять *дисциплін* (*дисципліна* – сукупність навичок і умінь, які необхідно сформувати та використовувати на практиці), до яких належать: *особиста майстерність, спільне бачення, ментальні моделі, навчання роботі у команді, системне мислення*. Важливо, щоб «дисципліни» розвивалися не окремо, а системно [56].

Якщо П. Сенге формулює завдання особистісного розвитку членів організації, що навчається, та особливості взаємодії між ними, то автори «європейського варіанту» цієї концепції (Т. Бойделл, М. Педлер, Д. Бургойн) визначають управлінські механізми розвитку такої організації, до яких відносяться: 1) постійне удосконалення стратегії та політики компаній; 2) «партисипативна» політика управління; 3) інформаційна відвертість; 4) побудова систем обліку, бюджетування та аналізу таким чином, щоб вони сприяли навчанню людей, вдосконаленню їхньої діяльності; 5) внутрішній обмін послугами; 6) гнучкі механізми винагороди, що визначаються внеском працівника в загальні результати діяльності; 7) наявність «тимчасової» структури організації, яку у разі потреби можна змінити; 8) постійне «сканування» навколишнього середовища; 9) розвиток партнерських стосунків з постачальниками та споживачами послуг через спільні проекти; 10) створення атмосфери, що сприяє вдосконаленню діяльності працівників; 11) сприяння постійному самовдосконаленню особистості [53, с. 25].

Такі управлінські механізми, на думку авторів, дозволять організувати навчання всіх співробітників організації, налагодити процес її безперервної трансформації в хаотичному та мінливому середовищі, досягаючи завдяки цьому власного розвитку і самовдосконалення.

Саме теорія організації, що навчається, є головною концептуальною засадою сучасної теорії освітніх змін. Концепція освітнього закладу, що навчається розвиватися, удосконалюватися та постійно оновлюватися, стала науковою основою трансформаційних процесів у системі освіти розвинених англомовних країн останніх десятиліть. Вважається, що сучасні навчальні заклади можуть функціонувати як організації, діяльність яких не обмежена жорсткими планами для досягнення стратегічних цілей. Натомість, вони мають здатність до самоструктурування та самоорганізації, тож, організації (інститути, університети, школи) та їхні члени (викладачі, вчителі, адміністрація, студенти, учні, батьки) можуть постійно набувати досвід через внутрішню співпрацю та взаємодію із зовнішнім довкіллям, що, у свою чергу, сприяє успіху у розв'язанні проблем та безперервному удосконаленні діяльності [50, с. 336].

Такі міркування сучасних фахівців з розвитку організації підкріплюються висновками провідного теоретика та практика освітніх змін М. Фуллана. Дослідник проаналізував результати невдач численних реформаційних освітніх проектів з реструктуризації навчальних закладів в США, Канаді, Великій Британії у 90-х роках XX століття та дійшов висновку, що освітянам, які розробляли та впроваджували інноваційні проекти, бракувало розуміння теоретичного підґрунтя реформаційних процесів, осмислення того, що: 1) постмодерне суспільство є динамічно складним, отже, процес змін, навіть добре спланований, наповнений непередбаченими та неконтрольованими проблемами; освітня зміна є нелінійною; 2) відчуття моральної мети у освітян може бути достатньо обмеженим; ситуація ускладнюється, якщо взагалі відсутнє спільне бачення у членів організації; 3) особистість та група повинні співпрацювати у динамічному напруженні, постійно обмінюватися досвідом та думками; 4) спілки, мережі та різні види партнерства є життєво необхідними: жодна освітня проблема не є «внутрішньо системною»; будь-яка ініціатива, яка ґрунтується тільки на власних ресурсах, приречена на невдачі; 5) конфлікти, опір, незгода є природними характеристиками процесу змін, особливо на ранніх стадіях розв'язання проблем; 6) безперервний пошук та навчання ведуть до згоди у прагненнях та намірах людей, збільшують їхню здатність до розуміння складності змін, формують спільне бачення та удосконалюють ментальні моделі. Постійний колективний пошук та навчання змінюють культуру організації, що є первинним щодо змін її структури [19, с. 119–121].

Окрім практики організаційного навчання, у сучасній теорії управління навчальним закладом в умовах змін у розвинених англомовних країнах світу набув пріоритетності такий елемент теорії організації як *ситуаційний підхід до розв'язання проблем*. Започаткований у 70-ті роки XX століття, на відміну від ідеї універсальності класичного менеджменту (існування одного найкращого рішення для всіх організацій), ситуаційний підхід спирається на принцип певних обставин та розгляд факторів, що впливають на роботу організації в конкретний момент, як унікальні. Тому успішне управління змінами передбачає аналіз великої кількості ситуацій та визначення їхніх ключових характеристик, а також факторів, які спрямували розвиток ситуації. М. Фуллан зазначає, що процес змін є надто складним та неоднаковим у різних організаціях, тому неможливо його охопити якоюсь однією моделлю або скласти матрицю змін. Навіть маючи готові варіанти розв'язання проблеми, неможливо гарантувати успіх, адже процес змін є емоційно виснажливим, отже, потребує особливої психологічної готовності людей. Один з «уроків змін», виведених М. Фулланом, полягає у тому, що немає єдиного рішення для всіх проблем в організації, необхідно критично ознайомитися з усіма наявними варіантами та методами розв'язання складних ситуацій та вивести «власні теорії», створити власне розуміння ситуацій і тим самим посилити свою здатність керувати процесом змін [20, с. 62–63].

Разом із ситуаційним менеджментом, зарубіжні педагоги-реформатори до управління діяльністю навчального закладу в умовах постійних змін пропонують якісно новий підхід, який спирається на новітні *теорії стратегічного менеджменту (управління та планування) організацій*, які у свій час розробляли Р. Акофф, І. Ансофф, К. Боумен, П. Друкер, Г. Мінтцберг, А. Томпсон та А.Дж. Стрікленд, А. Чандлер та інші.

Вважається, що часткові управлінські дії або заходи поточного планування об'єктивно залежать від загального стратегічного курсу, спрямованого на вирішення найбільш важливих принципових та довгострокових завдань. Отже, мовиться про стратегічне управління як одну з підсистем системи внутрішнього управління в організації поряд із тактичною та оперативною підсистемами.

Під стратегічним управлінням розуміють особливий тип управління організацією, спрямований на досягнення та підтримку нею довгострокових успіхів в умовах динамічного та конкурентного довкілля [1, с. 5].

Визначаючи сутність стратегічного планування як інструменту управління, Ш. МакКун підкреслює його функцію удосконалення

навчального закладу: процес стратегічного планування застосовується для оновлення організації та змін. Цей процес забезпечує можливість узгодження послуг та діяльності з мінливими умовами навколишнього середовища, створює основу для вдосконалення програм, управління, співробітництва та оцінювання прогресу у розвитку організації [49, с. 34].

Стратегічний тип управління здійснюється на основі стратегічного вибору й ключових напрямів діяльності організації, стратегічно орієнтованої поведінки, цінностей, місії, бачення, цілей її членів, а також відповідних стратегій, що передбачають вибір пріоритетів діяльності, узгодження з ними всієї поточної роботи й адекватний розподіл ресурсів. Даний тип управління є організаційноформуючим фактором, оскільки визначає траєкторію її розвитку. Стратегічне управління стосується глобальних питань виживання, функціонування, розвитку та довгострокового успіху навчального закладу, але розглядає їх з урахуванням конкретної ситуації в закладі та його оточенні.

До планування та розробки стратегічних рішень, як правило, залучається широке коло зацікавлених осіб – вище керівництво навчальної установи, представники університетської або шкільної спільноти та адміністрації округу, члени громадських окружних організацій та бізнес структур, які утворюють стратегічний комітет або стратегічну раду [59, с. 7].

За М. Фулланом, особливістю стратегічного планування у закладах освіти, які рухаються до вдосконалення власної діяльності, є його «зрілість», тобто воно з'являється не на перших кроках реформування. На початку складного процесу змін, як стверджують й інші фахівці, таке планування хоча й доцільне, але є лише формальною дією, «пасивним» проектуванням, «еволюційною перспективою» [47, с. 193]. Розуміння чіткої стратегічної мети ґрунтується на набутому досвіді людей, на сформованому сильному та глибокому спільному уявленні людей про цілі та цінності організації [19, с. 68].

Висновки дослідників щодо ефективності стратегічного підходу до управління та планування в освіті є досить суперечливими (і навіть зачасту негативними) [59, с. 22–24]. Разом з тим у дослідженнях мовиться й про позитивний вплив даного підходу на окремі аспекти удосконалення роботи навчальних закладів, а саме: поглиблення співпраці між закладами та місцевою громадою, узгодженість у плануванні та діях між адміністрацією закладу та керівництвом округу, створення готовності колективу до вирішення ключових завдань розвитку закладу, розуміння персоналом пріоритетних цілей,

узгодження бюджету зі стратегічними завданнями освітнього закладу. Серед позитивних результатів, які безпосередньо стосуються навчального процесу, згадуються кращі показники навчання учнів та студентів, посилення ініціативи з боку викладачів та вчителів щодо удосконалення планування курикулуму та програм професійного розвитку, удосконалення системи внутрішнього оцінювання, підвищення узгодженості навчальних програм [59, с. 24–25].

Отже, стратегічне управління організацією є особливим типом управління, розрахованим на розвиток закладу в умовах певної цивілізованої конкуренції та постійних змін. Система освіти та суспільство зацікавлені в ясності та соціальній спрямованості стратегічних цінностей і цілей освітніх навчальних установ, досягненні ними високих результатів, чого важко домогтися, не користуючись розробленими спеціально для цього ідеями та технологіями стратегічного менеджменту. Найважливішою характеристикою стратегічного управління є те, що воно спрямовує організацію на формування здатності передбачати та керувати змінами.

Одним з аспектів стратегічного менеджменту, який в сучасних умовах набув надзвичайної актуальності, є *управління ризиками в організаціях*.

Концепція ризику як елементу методики ефективного подолання кризових ситуацій в організаціях, що здійснюють свою діяльність в умовах нестабільності, непередбачуваності, на межі «можливого і неможливого», а також проблема посилення ризику при впровадженні інновацій широко застосовуються у сучасній теорії менеджменту організацій.

Вважається, що будь-яка управлінська діяльність завжди має ризиковий характер, що зумовлено як багатофакторною динамікою об’єкту управління, так і його навколишнім оточенням та людським фактором. Поняття «ризик» теж має багатофакторну природу та розкривається у взаємозв’язку з такими поняттями як «невизначеність» та «ймовірність». Невизначеність розглядається як умова ситуації, коли неможливо спрогнозувати ймовірність потенційного результату. Така ситуація можлива, коли фактори впливу є новими й про них неможливо отримати достовірну інформацію, отже, наслідки прийняття управлінських рішень складно передбачити через швидкоплинні умови.

Вищезазначені категорії «невизначеності» та «ймовірності» безпосередньо пов’язані з теорією хаосу або складності, що поширилася наприкінці ХХ століття в зарубіжних суспільствознавчих науках та взята

за основу для пояснення функціонування складних адаптивних систем, якими є організації. Теорія хаосу припускає, що «будь-яка зміна (запланована чи незапланована) розгортається нелінійно, що важко простежити зв'язок між причиною та наслідком, що світ живе серед безлічі парадоксів та суперечностей та що творчі розв'язання проблем народжуються там, де взаємодіють непевність, розмаїтість та нестабільність» [20; с. 20].

М. Фуллан узагальнює основні постулати теорії складності організацій (табл. 4).

З матеріалу, поданого в таблиці 4, випливає, що складні системи є залежними від первинних умов і навіть невеликі зміни у зовнішньому оточенні можуть привести до непередбачених наслідків. Немає чітких орієнтирів розвитку, плану чи однозначної послідовності дій. У таких умовах на межі з хаосом, стверджує Е. Харгрівз, дуже складно управляти будь-якою організацією, оскільки багато проблем, з якими вони мають справу, не підлягають керуванню чи контролю. Ось чому велика кількість змін має найчастіше ймовірний характер; жодна реформа не здатна передбачити всі деталі змін; найчастіше процес реформування є суперечливим, ризиковим, абсолютно непрогнозованим. Отже, ризик в організаціях виникає через невизначеність умов і процесів діяльності організацій, тобто, через неможливість вичерпного аналізу всіх чинників, що можуть впливати на результат конкретних дій, а впровадження змін вносить істотні, а деколи й радикальні трансформації в процеси діяльності, суттєво збільшує невизначеність динаміки організації та підвищує ризик невдалих наслідків.

У таких умовах завдання керівників та членів навчальних організацій – утримати рівновагу між хаосом та порядком, між змінами та цілісністю, розвинути здатність працювати в умовах невизначеності, прогнозувати ймовірні ризики, володіти вмінням ефективно діяти у сучасних, часто непередбачуваних педагогічних ситуаціях [40, с. 6].

На сьогоднішній день однією з найгостріших проблем, що виникають у процесі імплементації освітніх змін, є проблема психологічного сприйняття змін людьми. Соціологи, психологи, теоретики освіти, бізнес-аналітики (М. Генсон, Д. Коен, М. Майлз, П. Марріс, Г. Морган, М. Фуллан, Е. Харгрівз, М. Хуберман, Д. Шон та інші) розглядають зміну, освітню зокрема, як складний та неоднозначний процес, що передбачає, насамперед, суб'єктивне осмислення та сприйняття його учасниками самого факту зміни та наявність складного проміжного періоду до моменту її «приживання» в соціумі.

Таблиця 4

Вихідні положення теорії складності організації [20, с.20]

Основна характеристика	**Пояснення**
Нелінійність	усі організації є нелінійним плетивом зворотних зв'язків, пов'язаних зі своїм довкіллям таким же плетивом зворотних зв'язків
Діяльність на межі з хаосом	нелінійні системи зворотного зв'язку здатні діяти у стані стабільної чи нестабільної рівноваги, або на межі цих станів. Коли будь-які системи перебувають на межі з хаосом, вони «самоорганізуються» для вироблення складної адаптивної поведінки. Більша структурованість спричинила б зменшення лабільності цих систем. Менша структурованість призвела б до того, що вони хаотично розлетілися б на шматки
Парадоксальність	усі організації є парадоксальними: з одного боку, сили інтеграції, регулювання діяльності, прагнення людей до безпеки, здатність адаптуватися до умов значною мірою забезпечують їхню стабільність. З іншого боку, сили розбіжності та децентралізації, людського прагнення до незвичайного та інноваційного, а також певна відмежованість від довкілля штовхають їх до протилежної крайності – нестабільної рівноваги
Хаос як обов'язкова умова для змін	якщо організація намагається стати стабільною, вона приречена на поразку, бо стає закостенілою і не може легко змінюватися. Якщо ж вона прямує до нестабільності, то розпадається. Успіх організації полягає у її діяльності на межі між стабільністю та нестабільністю, що є дисипативною структурою, яку важко втримати
Непостійний нерегулярний характер рушійних сил	рушійні сили успішної організації мають нерегулярний та непостійний характер і полягають у якісних зразках, що є нечіткими, але упізнаваними категоріями, які набирають форми архетипів та шаблонів
Непрогнозованість майбутнього	через власну внутрішню динаміку успішної організації її майбутнє абсолютно не прогнозоване. Внутрішні чинники системи не можуть впливати на її далеке майбутнє. Перспективний розвиток не піддається поступовому аналітичному обґрунтуванню, плануванню чи контролю. Єдиний можливий вплив – лише на найближчу перспективу
Розвиток як стихійна самоорганізація	перспективний розвиток є стихійним самоорганізованим процесом, здатним започаткувати нові стратегічні напрямки діяльності. Стихійна самоорганізація передбачає взаємодію та навчання у групах
Навчання як основа діяльності	Діяльність складних адаптивних систем полягає у навчанні. Системи, що навчаються, функціонують у довкіллі, яке переважно складається з інших систем, що навчаються, а разом вони формують «співеволюційну надсистему», що водночас творить та вивчає свій шлях у майбутнє

За переконанням М. Фуллана, «нехтування феноменологією змін і тим, що сприйняття та усвідомлення людьми запланованих змін істотно відрізняється від первинного задуму, є основою вражаючих невдач більшості суспільних реформ» [34, с. 8]. Упровадження будь-якої зміни, освітньої зокрема, припускає від самого початку повне нерозуміння її змісту та цілей, амбівалентність сприйняття та появи *сил опору*, які можуть уповільнювати або зовсім загальмувати процес перетворення. Поява складної реакції на зміни, що супроводжується такими станами психологічного спротиву, як відчуття розгубленості, неспокою, тривоги, небезпеки або внутрішньої боротьби, є проявом «динамічного консерватизму» [48, с. 51], тобто ситуації цілковитої неясності та невизначеності, «відкритого моря», що, на думку вчених, є природним та неминучим процесом перехідного періоду [34, с. 21]. Проте, як стверджує П. Марріс, прояви «динамічного консерватизму» є потужною рушійною силою для розвитку будь-якої організації, оскільки сприяє набуттю особистого та колективного досвіду змін, глибокому *осмисленню* зміни кожною особистістю та її «приживанню» [48, с. 121].

Як наголошує Р. Хіт, знання про особливості сприйняття людьми складних та ризикових ситуацій можуть допомогти уникнути багатьох перешкод, «угамувати страх» усіх, хто прямо чи опосередковано пов’язаний із діяльністю організації, та значно послабити опір заходам із подолання криз та ризикових ситуацій в організації [21, с. 42].

Отже, проаналізовані аспекти сучасної теорії організації значно вплинули на формування наукових основ реформаційних процесів у системах освіти розвинених англомовних країн, сприяли збагаченню та спрямуванню подальшого розвитку теорії освітніх змін.

Не тільки сфера менеджменту, а й наукові розвідки в галузі *когнітивної психології* стали джерелом новітніх ідей для сучасних зарубіжних реформаторів освіти. Результати наукових досліджень когнітивних психологів пов’язані з осмисленням та розумінням механізмів роботи мозку людини, з вивченням психологічних, обчислювальних та нейрологічних засад пізнавальних здібностей людини. На перший план вийшов аналіз таких аспектів: стадії розвитку мозку та методи заохочення здорового росту й формування інтелекту дитини; «природний» розвиток мозку, його здатність до навчання у «культурному середовищі»; залежність успіху у навчанні конкретним соціальним установкам від віку людини; різні «стилі» навчання людини; розумові здібності людини та їхні види; емоційний розумовий розвиток людини; механізми мотивації учіння тощо. Новітні дані, отримані в

процесі досліджень когнітивною психологією, мали вирішальний вплив на розробку стратегій удосконалення навчального процесу в закладах освіти, на формування інноваційних концепцій навчання учнів та студентів та викладання дисциплін фахівцями. Доцільним вважаємо в даному контексті звернення до окремих наукових здобутків у галузі когнітивної психології.

1. Теорія множинного інтелекту. Роботи американського психолога Г. Гарднера [35] переконливо довели, що розумовий розвиток людини є комплексним показником. За Г. Гарднером, роботу інтелекту визначає не єдиний загальний фактор G (general), про що йдеться в теоріях представників школи факторної теорії інтелекту (Ч. Спірмена, Р.Б. Кеттелла, Дж. Керролла), а низка ізольованих розумових здібностей, які утворюють різні типи інтелекту.

Дослідник визначає інтелект як «здатність до вирішення завдань або створення продуктів, обумовлену конкретними культурними особливостями або соціальним середовищем». Множинні прояви інтелекту доцільно вивчати у процесі практичної діяльності людей, а не за допомогою тестів на вимір «IQ» [35, с. 15].

Учений виділяє вісім типів інтелектуальних здібностей, які співвідносяться між собою та унікально проявляються в кожній людині. Інтелектуальна здібність є продуктом діяльності мозку. З нею асоціюється певна базова операція або серія операцій, або система символів. Для кожної інтелектуальної здібності має бути характерна своя траєкторія розвитку, яка веде до майстерного володіння нею (див. табл. 5).

Розвиток певного типу інтелекту залежить від життєвого досвіду особи. Чим частіше використовується певний тип інтелекту у процесі навчання, тим краще він розвивається. Саме множинний інтелект дозволяє людям виконувати різні професійні ролі – лікаря, музиканта, танцюриста, біолога тощо.

Теорія Г. Гарднера підтверджує думку, що люди мислять та опановують знання різноманітними способами, тому при аналізі різних видів діяльності студентів необхідно враховувати теорію багатосторонніх розумових здібностей. У навчальній діяльності слід орієнтуватися на здібності та способи навчання кожної особи, що є ефективним засобом індивідуалізації освітнього процесу. Залучення студентів до різних видів творчої діяльності виявляє й розвиває їхні природні здібності, допомагає спрямувати профіль майбутньої професійної праці, який повинен відповідати покликанню людини.

Таблиця 5

Типи інтелектуальних здібностей за Г. Гарднером [35, с. 48–52]

№	Інтелект (інтелектуальна здібність)	Операції обробки
1	лінгвістичний	чутливість до звуків, ритмів, значення слів, функцій мови, здібності до словесного вираження подій, почуттів, думок, історій, творення віршів
2	логіко-математичний	здатність розпізнавати логічні та числові знаки, оперувати цифрами, схильність до індуктивного та дедуктивного мислення, вміння вибудовувати довгі логічні ланцюжки й розв'язувати проблеми
3	музичний	здатність створювати та розпізнавати ритм, тональність та естетичну якість форм музичної експресії; здатність до самовираження засобами музики
4	просторовий/візуальний	здатність сприймати просторові взаємні стосунки, образно мислити, відтворювати зорові образи, факти, події, картини або створювати нові образи у різних формах
5	кінестетичний	здатність володіння своїм тілом для самовираження, вміння майстерно поводитися з предметами (вправність рук)
6	натуралістичний	здатність розпізнавати та класифікувати тварин, мінерали, рослини, явища навколишнього середовища; здібності до відчуття природи
7	інтерперсональний (екстравертивний)	здатність реагувати на темперамент, наміри та настрій інших людей; дар спілкування, товариськості, здібність до встановлення міжособистісних стосунків
8	інтраперсональний (інтровертивний)	здатність розпізнавати складні внутрішні почуття та користуватися ними для керування власною поведінкою; знання власних переваг та слабких сторін, бажань, інтелектуальних здібностей; здатність до глибокого, достовірного самопізнання, метакогніції та внутрішньої рефлексії

Отже, теорія множинного інтелекту довела помилковість традиційного розуміння поняття інтелекту – визначення IQ як незмінної протягом життя людини величини, яка для більшості встановлює межу досягнення успішного результату у вивченні складних предметів або здійсненні певної діяльності.

2. Когнітивні стилі навчання. Когнітивна психологія запропонувала новий погляд на природу пізнавальних особливостей кожної людини: у внутрішній організації процесів сприймання, обробки, аналізу та опрацювання інформації є відмінності, які визначають не змістові, а формальні (пов'язані зі способами дій – *стилями* – суб'єкта) особливості когнітивної поведінки людини.

Цікавим у контексті концептуального обґрунтування проблеми когнітивного стилю є роботи американського вченого Р. Гарднера [36], який визначає когнітивні стилі (за власною термінологією вченого *когнітивні контролі*) як когнітивні утворення організуючого порядку, що зв'язують функціонування пізнавальних процесів (сприймання, пам'яті, мислення) один з одним та обмежують і опосередковують мотиваційні впливи, виконуючи функцію суперординантної контролюючої інстанції, забезпечуючи реалістично адаптаційні форми активності [36**,** с. 123]. Когнітивним стилям властиві стабільність, стійкість, вікова постійність, тому вони визначаються через такі поняття, як нахили, ставлення, установки, домінуючі способи та манера діяти.

Когнітивний стиль є організуючою системою інтелектуальної діяльності кожної людини. Враховуючи, який когнітивний стиль домінує (стиль навчання), можна стимулювати мотивацію студента до пізнання при роботі з навчальним матеріалом та коригувати навчальний процес таким чином, щоб він сприяв покращенню навчальних результатів.

Традиційна класифікація навчальних стилів спирається на теорію провідного аналізатора людини, який і спрямовує стратегії й засоби виконання навчальних завдань. Так, розрізняються індивіди з провідним зоровим аналізатором (visual learners), з провідним слуховим аналізатором (auditory learners), з провідним кінестетичним аналізатором (kinesthetic learners). Окрім вищезазначеного, як критерії можуть виступати гендерні характеристики осіб, які навчаються, теоретична чи практична спрямованість навчання, послідовність та порядок вивчення матеріалу. Так, згідно з останнім критерієм, виділяються особи, які поступово нарощують власний багаж знань (incremental learners), та студенти, які починають вивчати предмет не з початку, а з кінця ("end-first" learners). Виділяються також такі типи осіб, як: схильні до рефлексій (reflective learners) або до експериментів (experimental learners); ті, що віддають перевагу одному чи кілька предметам (наприклад, вивченню мови, математики, музики); або які досягають найбільших успіхів, навчаючись індивідуально чи у колективі [13].

Підкреслимо, що дослідження когнітивних стилів дозволяє діагностувати нові аспекти інтелектуальної діяльності, такі, що стосуються більш глибоких шарів ментального досвіду і впливають на сформованість механізму саморегуляції процесів переробки інформації. Отже, інтелектуальні можливості суб'єкта залежать не тільки від рівня психометричних характеристик інтелекту, але й від особливостей прояву стилів інтелектуальної діяльності.

3. Новітні дані про взаємодію лімбічної (емоційної) та кортикальної (когнітивної) систем мозку у процесі навчання.

Американський психолог Д. Гоулман одним з перших дослідив взаємозв'язки між емоційною та інтелектуальною сферами та популяризував поняття «емоційного інтелекту» (EI), складову, яку вчений вважає більш важливою для успіху в навчанні, ніж когнітивний розумовий розвиток (IQ) [8].

Психологічною наукою доведено, що емоції дуже тісно вплетені у процес пізнання та суттєво впливають на основні *фактори* успішних результатів у навчанні, а саме: упевненість людини у своїх силах та володіння самоповагою (фактор гарного психологічного самопочуття); присутність у людини стійкої мотивації до навчання; здатність навчатися у середовищі, що одночасно вимагає «серйозного напруження сил» (high challenge) та забезпечує відсутність загрози негативних наслідків у випадку невдачі (low threat) [13].

Д. Гоулман визначає емоційний інтелект як перелік різних і часом дуже далеких один від одного ознак особистості, таких як мотивація, наполегливість, оптимізм, самоконтроль, самомотивація, саморегуляція, емпатія, гнучкість, стійкість до стресу та інші особливості, які сприяють підвищенню ефективності в різних сферах життя. Структура «емоційного інтелекту» включає сукупність здібностей до розуміння власних емоцій, емоцій інших людей та управління емоційною сферою. Саме він, на думку вченого, визначає успішність людини і, що важливо, емоційним звичкам можна навчитися, тобто розвинути емоційну компетентність, яка дозволить сприймати та переробляти інформацію, приймати правильні рішення та запобігати катастрофічним помилкам [13].

Однією з провідних ідей теорії є те, що емоційний інтелект можна та необхідно розвивати протягом життя. EQ є не константою, а можливістю, яку потрібно використовувати для більшої ефективності у будь-якій діяльності.

4. Когнітивісти-нейрологи отримали нові результати й зробили висновки про механізми розвитку мозку людини у молодому віці та процесів навчання дорослої людини. Вчені отримали підтвердження пластичності людського мозку – він продовжує розвиватися та змінюватися до похилого віку й залишається сприйнятливим до нової інформації протягом усього життя.

Багато нових даних з'явилося про окремі аспекти роботи пам'яті та уваги, впливу статі на навчання тощо.

Отже, бурхливий розвиток знань про мозок людини та грунтовне вивчення механізмів творення знань у процесі пізнання на початку 90-х років XX століття зумовили формування *нової теорії навчання*, або нової науки про навчання (learning sciences), яка має на меті замінити традиційну модель бачення навчального закладу як бюрократичної інституції, функція якої полягає в ефективній передачі студенту стандартного набору фактів та процедур.

Автори нової теорії навчання переконані, що традиційна освітня система вступила у протиріччя з сучасними потребами суспільства, яке висуває нові вимоги до людини: в умовах економіки знань може функціонувати лише людина творча, здатна продукувати власне знання, а не запам'ятовувати чуже, людина з новим мисленням та здатністю вирішувати складні питання в умовах невизначеності, тобто, яка володіє «когнітивною ефективністю». На думку вчених, у нових суспільних умовах динамічні параметри мислення (стиль мислення, способи реакції тощо) є більш важливими, ніж статистичні когнітивні параметри (рівень інтелекту, ерудиція). Такі міркування примушують сучасні навчальні заклади фундаментально змінити підходи до навчання. Основна зміна полягає у переході від традиційної навчальної практики на засадах «інструктивізму» до організації навчання як процесу, що усуває відокремлення його учасників та передбачає взаємодію між ними, сприяє появі спільної відповідальності за успіх у навчанні, активній ролі учня та студента в обробці інформації та конструюванні нових знань («конструктивістський» підхід до навчальної діяльності).

Процес, у якому індивід усвідомлює навчання й активно керує ним, був названий терміном «стратегічне навчання» – вид діяльності, в якій людина встановлює цілі, розподіляє власні ресурси, ефективно користується ними та надає оцінку поточній ситуації [60, с. 13].

Психологи розрізняють види конструктивізму для вимірювання сформованості світогляду учнів. Розподіл на види залежить від того, чи йдеться лише про простий вплив попередніх знань на розуміння людиною нової інформації, чи про те, що знання існує тільки в контексті й спирається на контекст самої навчальної ситуації, елементами якої є не тільки знання та досвід людини, а й досвід інших осіб, з якими вона взаємодіє (розподілене пізнання) [24]. Такі ідеї – соціального конструктивізму (social constructivism) та ситуативного пізнання (situated cognition) відповідно – сприяли виникненню нових стратегій навчання, що набувають дедалі більшої популярності у світовому освітньому просторі. Нові стратегії ґрунтуються на розумінні

навчання як процесу побудови реальності у свідомості індивіда. Через взаємодію з навколишнім середовищем та інтерпретацію цієї взаємодії відповідно до минулого досвіду та поточного знання людина приходить до створення власного світогляду. Співпраця між суб'єктами навчального процесу допомагає кожному зрозуміти ситуацію та інтерпретувати її. Саме конструктивізм став основою багатьох нововведень в освіті та зумовив зміну в навчальних парадигмах, що, у свою чергу, привело до застосування новітніх навчальних методик, спрямованих на формування в людини навички навчатися, користуючись потужнім потенціалом власного мозку, розвиваючи різні центри компетентності та різні навчальні стилі.

Отже, основними складовими сучасної навчальної парадигми стали [60, с. 14–15]: а) *стратегічне навчання і саморегулювання процесу навчання*. Вважається, що вчителі та викладачі повинні створювати такі умови для навчання учнів та студентів, при яких останні здійснювали б саморегулювання своєї діяльності через залучення їх до визначення цілей, вибору та реалізації стратегій навчання, а також до контролю їхньої власної навчальної діяльності; б) *навчання в групах*. У сучасному навчальному процесі вчителям пропонується надавати учням та студентам більше можливостей для вибору *що* вчити та *як* вчитися, особливо, якщо навчання відбувається в групах. Учні, студенти та викладачі стають партнерами в освітній громаді, що навчається. Співпраця з іншими під час осмислення матеріалу дозволяє краще осмислити власні процеси розуміння та мислення та скоригувати упередження, сформовані попереднім досвідом. В умовах співпраці кожен швидше отримує зворотний зв'язок, що допомагає посилити відчуття особистого контролю та мотивацію до навчання; *в) застосування проблемного підходу до розв'язання автентичних завдань.* Навчання повинно відбуватися в максимально наближеному до реального освітньому середовищі та вирішувати особисто значимі для тих, хто навчається, проблемні завдання; *когнітивне учнівство*. Навчання може відбуватися більш ефективно через проговорювання людиною кожного елементу знання. А. Коллінз, А. Браун і С. Ньюман вважають, що такий підхід може бути корисним й для розвитку когнітивних навичок. Засвоєння нових знань відбувається більш результативно, коли ще несформоване знання проговорюється, тобто глибше розуміється в процесі його «осмислення» вголос. Учитель або викладач підтримує зусилля учнів та студентів, спрямовує їх через запитання та пропозиції, закликає думати вголос, поступово викликає дедалі більше

відповідальності за розв'язання проблеми, поки врешті-решт, люди зможуть вирішувати проблему самостійно [28, с. 1].

Підсумовуючи, зазначимо, що нова теорія навчання розвивається як інтердисциплінарна наука, і саме когнітивна психологія, разом з іншими науковими дисциплінами (соціологією, медициною, філософією, антропологією, комп'ютерними науками), створює надійні й міцні методологічні засади для сучасного осмислення та розуміння механізмів навчання й практики викладання.

Висновки. Отже, на основі аналізу матеріалу, поданого вище, з'ясовано, що сучасна теорія освітніх змін стала результатом процесу накопичення, узагальнення та синтезу широкої сукупності міждисциплінарних знань, які визначили цільові пріоритети, напрями, принципи та стратегії зарубіжних освітніх реформ. Новітні знання в галузях теорії розвитку організацій, когнітивної психології, конструктивістської дидактичної теорії заклали теоретичне підґрунтя для сучасних процесів реформування систем освіти у розвинених англомовних країнах.

На підставі визначення узагальнюючого концепту розглядуваної проблеми – «*освітня зміна*» та понять, які його конкретизують (*реформа, удосконалення, оновлення, модернізація, трансформація, реструктуризація, розвиток тощо),* а також, спираючись на систему критеріїв, що розкривають багатовимірний характер освітніх змін, здійснено їх типологію, виявлено основоположні підходи до їх систематизації в розвідках зарубіжних науковців. Акцентовано на тому, що типологія змін використовується як дослідницьке знаряддя для з'ясування та характеристики властивостей та механізмів імплементації конкретного типу освітньої зміни.

Подальші наукові розвідки можуть бути спрямовані на дослідження ефективних моделей процесу впровадження освітніх змін, розробки нових технологій управління змінами в освітніх організаціях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ансофф И. Стратегическое управление / И. Ансофф. – М. : Экономика, 1989. – 519 с.

2. Березівська Л. Д. Організаційно-педагогічні засади реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Л. Д. Березівська ; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2009. – 46 с.

3. Бойченко М. Реформування управління загальною середньою освітою : досвід США : монографія / М. Бойченко. – Суми : Видавництво СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2009. – 180 с.

4. Буркова Л. В. Класифікація інновацій в освіті [Електронний ресурс] / Л. В. Буркова // Теорія та методика управління освітою : електрон. Наук. фах. вид. – 2010. – № 4. – Режим доступу : http://tme.umo.edu.ua/docs/4/10burcie.pdf.

5. Василюк А. Проблеми аналізу освітніх реформ / А. Василюк // Вища школа. – 2009. – № 9. – С. 76–82.

6. Василюк А. В. Реформи шкільної освіти в Польщі : історія й сучасність : монографія / А. В. Василюк. – Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2007. – 340 с.

7. Генсон М. Керування освітою та організаційна поведінка / М. Генсон ; [пер. з англ. Х. Проців]. – Львів : Літопис, 2002. – 384 с.

8. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / Д. Гоулман ; [пер. с анг. А. П. Исаевой]. – М. : АСТ МОСКВА ; Владимир : ВКТ, 2009. – 478 с.

9. Изменение личности [Електронний ресурс] // Толковый словарь по медицине, 2013. – Режим доступу : http://medicine_dictionary.academic.ru //2876/ИЗМЕНЕНИЕ_ЛИЧНОСТИ%2С_РАССТРОЙСТВО_ЛИЧНОСТНОЕ.

10. Костюк Г. С. Принцип развития в психологии / Г. С. Костюк // Методологические и теоретические проблемы психологии. – М. : Наука, 1969. – С. 118–152.

11. Листопад О. В. Теоретичні засади управління інноваційним розвитком освіти / О. В. Листопад // Управління інноваційним розвитком освіти в суспільстві ризику : монографія / [за ред. проф. А. А. Сбруєвої]. – Суми: Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2012. –С. 88–131.

12. Новая философская энциклопедия : в 4 т. – Т. II / Ин-т философии РАН. – М. : Мысль, 2010. – 634 с.

13. Понимание механизмов работы мозга – ключ к созданию новой науки об обучении [Електронний ресурс] // Обзор публикаций ОЭСР, 2002. – Режим доступу : http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/9789264174986sumru.pdf?expires=1424270450&id=id&accname=guest&checksum=42DC1688951BC4C5ED486DC7179508A6

14. Психологічна енциклопедія / [авт.-упоряд. О. М. Степанов]. – К. : «Академвидав», 2006. – 424 с.

15. Сбруєва А. А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англомовних країн в контексті глобалізації (90-ті роки ХХ – початок ХХІ ст.) : монографія / А. А. Сбруєва. – Суми : ВАТ «Сумська обласна друкарня» : Видавництво «Козацький Вал», 2004. – 500 с.

16. Сисоєва С. Освітологічний контекст освітніх реформ / С.Сисоєва // Освітні реформи : місія, дійсність, рефлексія : монографія / за ред. Василя Кременя, Тадеуша Левовицького, Віктора Огнев'юка, Світлани Сисоєвої. – К. : ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2013. – С. 133–151.

17. Соколович-Алтуніна Ю. Модернізація вищої аграрної освіти в Польщі в умовах євроінтеграції : дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / Соколович-Алтуніна Юлія Олександрівна ; Сум. держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. – Суми, 2012. – 263 с.

18. Соціологія : терміни, поняття, персоналії : навчальний словник-довідник для студентів / Соціологічна асоціація України ; за ред. В. М. Пічі. – Київ : Каравела ; Львів : Новий Світ-2000, 2002. – 480 с.

19. Фуллан М. Сили змін. Вимірювання глибини освітніх реформ / М. Фуллан ; [пер. з англ. Г. Шиян]. – Львів : Літопис, 2000. – 272 с.

20. Фуллан М. Сили змін : продовження / М. Фуллан ; [пер. з англ. І. Савчак]. – Львів : Літопис, 2001. – 164 с.

21. Хіт Р. Кризовий менеджмент для керівників / Р. Хіт ; [пер. з англ. Р. Л. Ткачук, С. М. Рябчук]. – К. : Наукова думка, 2002. – 566 с.

22. Altrichter H. Introduction / H. Altrichter, J. Elliott // Images of Educational Change. – Philadephia : Open University Press, 2000. – P. 1–10.

23. Bennis W. G. The planning of change : Readings in the Applied Behavioral Sciences / W. G. Bennis, K. D. Benne, R. E. Chin. – New York : Holt, Rinehart & Winston, 1961. – 781 p.

24. Bereiter C. Aspects of an Educational Learning Theory / C. Bereiter // Review of Educational Research. – 1990. – Vol. 60. – № 4. – P. 603–624.

25. Bergquist W. H. The four cultures of the academy : Insights and strategies for improving leadership in collegiate organizations / W. H. Bergquist. – San Francisco : Jossey-Bass Inc., 1992. – 250 p.

26. Burnes B. Managing change : A strategic approach to organizational dynamics / B. Burnes. – 5th edition. – Pearson Education Limited, 2009. – 620 p.

27. Carr D. Managing the change process : A field book for change agents, consultants, team leaders, and reengineering managers / D. Carr, K. Hard, W. Trahant. – New York : McGraw-Hill Professional, 1996. – 248 p.

28. Collins A. et al. Cognitive Apprenticeship : Teaching the craft of reading, writing and mathematics / A. Collins, BBN Laboratories, J. S. Brown, S. E. Newman, Xerox Palo Alto Research Center // Center for the Study of reading. Technical Report № 403. – Cambridge, MA, 1987. – 40 p.

29. Creasey E. An exploration of educational change and a leadership framework for change. Linking Research to Educational Practice II July 5–17, 2002 [Electronic resource] / E. Creasey // Symposium Paper. Abstract. University of Calgary, Alberta, Canada. – URL : http://people.ucalgary.ca/~goddard/eleanor.htm.

30. Deetz S. A. Democracy in an Age of Corporate Colonization : Developments in Communication and the Politics of Everyday Life / S. A. Deetz. – Albany : SUNY Press, 1992. – 339 p.

31. Drucker P. F. The age of Discontinuity : Guidelines to our changing Society / P. F. Drucker. – London : Cox and Wyman Ltd, 1970. – 402 p.

32. Evans R. The human side of school change : reform resistance and the real-life problems of innovation / R. Evans . – San Francisco : Jossey-Bass, 2000. – 336 p.

33. Everett R. Managing Change / R. Everett and S. Lynne. – San Mateo, CA : San Mateo County Superintendant of Schools, 1969. – 94 p.

34. Fullan M. The New Meaning of Educational Change / M. Fullan. –Fourth Edition. – New York : Teachers College Press, 2007. – 353 p.

35. Gardner H. Frames of Mind : The Theory of Multiple Intelligences / H. Gardner. – New York : Basic Books, 1993. – 440 p.

36. Gardner R. W. Personality organization in cognitive controls and intellectual abilities / R. W. Gardner, D/N/ Jackson, J. Messick // Psychological Issues. – 1960. – V2. – 148 p.

37. Gersick Connie J. G. Revolutionary change theories : A multilevel exploration of the punctuated equilibrium paradigm / Connie J. G. Gersick // Academy of Management Review. – 1991. – Vol. 16. – № 1. – P. 10–36.

38. Getzels J. Theory and Research on Leadership : Some Comments and Alternatives / J. Getzels // Leadership : The Science and the Art Today [Luvern Cunningham and William Gephart, eds.]. – Itasca, IL, 1973. – P. 22–23.

39. Goldspink C. Rethinking Educational Reform : A Loosely Coupled and Complex Systems Perspective / C. Goldspink // Educational Management Administration & Leadership. – 2007. – Vol. 35. – № 1. – P. 27–50.

40. Hargreaves A. Introduction : Pushing the Boundaries of Educational Change / A. Hargreaves // Extending Educational Change : International Handbook of Educational Change / A. Hargreaves (ed.). – Dordrecht : Springer, 2005. – P. 1–14.

41. Joseph R. The Systemic Change Process in Education : A Conceptual Framework / R. Joseph, C. M. Reigeluth // Contemporary Educational Technology. – 2010. – Vol. 1. – № 2. – P. 97–117.

42. Katz D. The Social Psychology of Organizations / D. Katz, R. L. Kahn. – USA : John Wiley & Sons, Inc, 1978. – 848 p.

43. Kegan R. Immunity to Change : How to Overcome it and Unlock the Potential in Yourself and Your Organization / R. Kegan and L. Lahey. – Boston : Harvard Business Press, 2009. – 340 p.

44. Kezar A. J. Understanding and Facilitating Organizational Change in the 21st Century : Recent Research and Conceptualizations / A. J. Kezar // ASHE-ERIC Higher Education Report. – 2001. – Vol. 28. – № 4. – San Francisco, CA : Jossey-Bass. – 160 p.

45. Leithwood K. Making Schools Smarter / K. Leithwood, R. Aitken. – Thousand Oaks, CA : Corwin, 1995. – 198 p.

46. Levy A. Organizational transformation : Approaches, strategies, theories / A. Levy and U. Merry. – New York : Praeger Publishers, 1986. – 335 p.

47. Louis K. S. Improving the Urban High School : What Works and Why / K. S. Louis, M. B. Miles. – New York : Teachers College Press, 1990. – 352 p.

48. Marris P. Loss and Change / P. Marris. – New York : Anchor Press / Doubleday, 1975. – 192 p.

49. McCune S. D. Guide to Strategic Planning for Educators / S. D. McCune. – Alexandria, VA : ASCD, 1986. – 86 p.

50. Mulford B. Organisational learning and educational change / B. Mulford // Extending Educational Change. International handbook of educational change [ed. by A. Hargreaves]. – Dordrecht : Springer, 2005. – P. 336–361.

51. Osborne and Gaebler (1993) Reinventing Government: How the Entrepreneurial Spirit Is Transforming the Public Sector. – New York: Penguin Books. –– 432 p.

52. Oxford Dictionary of English. – 3rd Edition (for ABBYY Lingvo x5) / [Ed. Angus Stevenson]. – Oxford University Press, 2010. – 2112 p.

53. Pedler M. The Learning Company. A Strategy for Sustainable Development / M. Pedler, J. Burgoyne, T. Boydell. – London : McGraw-Hill, 1991. – 224 p.

54. Rajagopalan N. Toward a theory of strategic change : A multi-lens perspective and integrated framework / N. Rajagopalan, G. M. Spreitzer. – CEO Publication, G 94–4 (298). – July, 1996. – 31 p.

55. Scott W. G. Organizational Theory : A Structural and Behavioral Analysis / W. G. Scott, T. R. Mitchell. – Homewood, 1976. – 409 p.

56. Senge P. M. The fifth discipline : The art and practice of the learning organization / P. M. Senge. – New York : Doubleday Currency, 1990. – 424 p.

57. Smith M. Systemic School Reform / M. Smith, J. O'Day // The Politics of Curriculum and Testing / S. Fuhrman & B. Malen (Eds.). – Bristol, PA : The Falmer Press, 1991. – P. 233–267.

58. Steeples D. W. Managing change in higher education. New Directions for Higher Education, № 71 / D. W. Steeples. – San Francisco : Jossey-Bass Inc. Pub., 1990. – 120 p.

59. Strategic Planning Best Practices : Literature Review, November 9, 2011 / The Winnetka Public Schools, District 36. – 33 p.

60. Svinicki M. D. New Directions in Learning and Motivation / M. D. Svinicki // New Directions for Teaching and Learning. – Jossey-Bass Publishers, 1999. – № 80. – P. 5–27.

61. Tannenbaum R. Holding on, letting go, and moving on : Understanding a neglected perspective on change / R. Tannenbaum & R. W. Hanna // Human systems development : New Perspectives on People and Organizations / R. Tannenbaum, N. Margulies, F. Massarik & Associates (Eds). – San Francisco, CA : Jossey-Bass, 1985. – P. 95–121.

62. The Three Change Equations model [Electronic resource] // Generative Change-making, Tam Lundy, Learning Communities thatCan!Institute, 2009. – URL : http://communitiesthatcan.org/downloads/ generative change making.pdf.

63. Watkins K. Building the learning organization : a new role for human resource developers / K. Watkins, V. Marsick // Studies in Continuing Education, 1992. – Vol. 14. – № 2. – P. 115–129.

64. Weick K. E. Emergent change as a universal in organizations / K. E. Weick // Breaking the Code of Change / M. Beer and N. Nohria (eds). – Boston, MA : Harvard Business School Press, 2000. – P. 223– 241.

РОЗДІЛ ІІ. РЕГІОНАЛЬНИЙ КОНТЕКСТ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Ольга Бондаренко, канд. пед. наук
Сумський державний університет
ORCID ID 0000-0001-5614-7034
DOI 10.24139/978-966-968-247-0/138–172

ІННОВАЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ДОСВІДУ ДІЯЛЬНОСТІ УНІВЕРСИТЕТСЬКИХ ОСЕРЕДКІВ КУЛЬТУРИ В ПОЛЬЩІ ТА МОЖЛИВОСТІ ЙОГО ВИКОРИСТАННЯ В УКРАЇНІ

Дослідження присвячено висвітленню інноваційної діяльності університетських осередків культури в Польщі, принципів, напрямів та видів означеної діяльності, конкретизації її організаційно-педагогічних засад у нормативно-правовому, культурологічному та соціально-педагогічному аспектах на регіональному, національному та інституційному рівнях, а також визначенню інноваційного потенціалу зарубіжного досвіду та обґрунтуванню можливостей його використання у практиці вітчизняних вишів.

***Ключові слова**: університетські осередки культури, позанавчальна діяльність, інноваційний потенціал, культурне середовище навчального закладу.*

Постановка проблеми. Процеси реформування вітчизняної університетської освіти потребують розроблення нових ідей та впровадження інноваційних підходів до виконання пріоритетних завдань вищої школи – виховання духовної еліти нації, підготовки конкурентоспроможних професіоналів, інтелектуально розвинених, висококультурних, активних, здатних до творчих дій патріотів держави, які за необхідності зможуть гідно представляти свою країну в європейській та світовій спільноті. Значущість людиновідтворювальної функції дозвілля та його соціокультурна специфіка зумовлюють необхідність теоретичних пошуків у сфері організації навчально-виховної та культурно-масової роботи зі студентами засобами культури та мистецтва, а також шляхом інтеркультурного виховання молоді.

Інтеграційні інтенції України актуалізують проблеми входження до європейського мультикультурного простору вищої освіти, створення у вітчизняних університетах толерантного культурного середовища, яке одночасно сприяє збереженню самобутніх національних традицій та надає свободу особистості у виборі культурно-дозвіллєвих пріоритетів, а також спонукає студентів до культурної активності та творчого саморозвитку. Подібні проблеми вже вирішувала на практиці академічна спільнота Польщі, що зумовлює доцільність звернення до досвіду організації діяльності

університетських осередків культури як структурних підрозділів польських університетів.

Аналіз актуальних досліджень. У вітчизняному науковому просторі проблеми формування культури студентської молоді та гармонійного розвитку особистості досліджуються в контексті виховної роботи та позанавчальної діяльності. У працях І. Беха, І. Зязюна, В. Кременя, О. Олексюк, О. Отич, Г. Падалки, Г. Шевченко та ін. висвітлюються питання розвитку особистості в умовах інтеграції різних наук, мистецтва і художньої творчості у процесі навчання та виховання. У контексті нашого дослідження значний інтерес становлять компаративні дослідження Г. Ніколаї, А. Василюк, І. Ковчиної С. Когут, предметом яких стала вища освіта в Польщі, а також концептуальні положення досліджень вітчизняних компаративістів Н. Абашкіної, М. Лещенко, О. Матвієнко, О. Огієнко, Л. Пуховської, А. Сбруєвої, О. Сухомлинської.

Хоча аналіз польських наукових джерел та особисті емпіричні розвідки дозволили визначити, що на сучасному етапі розвитку педагогічної думки польські дослідники не приділяють значної уваги вивченню виховних аспектів університетської освіти, а натомість, процес виховання у вишах ототожнюється із самовихованням, актуальність виховного впливу культури та мистецтва на студентську молодь доведено польськими дослідниками – Ф. Адамським, В. Косцюшкєвічем, А. Тишкою. Окремі аспекти культурно-освітньої діяльності досліджено Г. Радліньською і Д. Янковським, питанням участі молоді у культурній діяльності та споживанні культури присвячено праці Т. Александера, А. Пшецлавської, В. Срочиньського, Й. Урбанек та ін., а специфіку молодіжної та студентської культури, аматорського артистичного руху вивчено Я. Ґайдою, А. Каміньським, Е. Рогальським та Є. Семкувим.

Основоположні ідеї щодо художньо-естетичного виховання та виховання через мистецтво висвітлено такими видатними польськими науковцями, як І. Войнар, Р. Інгарден, З. Лісса, С. Оссовський, Б. Суходольський, В. Татаркевич, С. Шуман, представниками педагогіки культури (С. Гессеном та Б. Наврочиньським), а аспекти культурно-освітньої діяльності досліджували А. Горбовський, Д. Янковський та інші.

У сучасних університетах Польщі реалізація їх виховної функції здійснюється здебільшого через органи студентського самоврядування та осередки культури шляхом залучення студентів до громадської, спортивної, художньо-естетичної діяльності, привласнення ними естетичних, моральних і культурних цінностей. Така позиція дещо

відрізняється від традиційної думки українських науковців, які більш ефективним зазвичай вважають виховний вплив, що здійснюється саме через виховні підрозділи, організацією діяльності яких опікується проректор з виховної роботи. Серед таких підрозділів студентські клуби, відділи позанавчальної роботи, відділи з виховної роботи та гуманітарної освіти тощо. Під керівництвом відповідних проректорів працюють інститути кураторів, молодіжні культурні центри, гуманітарні центри, комітети у справах молоді. Саме тому, **метою дослідження** є детальна характеристика особливостей організації інноваційної навчально-виховної та позанавчальної діяльності у вищих навчальних закладах Польщі, яка конкретизована у таких завданнях: висвітлення її (діяльності) характерних відмінностей, визначення інноваційного потенціалу досвіду університетських осередків культури в Польщі та окреслення можливостей його використання в Україні.

Виклад основного матеріалу. Вищий навчальний заклад є суспільно-культурною підсистемою, що у різних країнах має специфічні риси як у навчальному, так і в позанавчальному секторі. Дослідження позанавчальної діяльності в польських університетах дозволило виявити основні структурні підрозділи, що реалізують виховні функції університету, а також виокремити їх основні характерні риси, які відрізняють їх діяльність від аналогічної у вітчизняних вишах. У Польщі такими підрозділами є університетські осередки культури (УОК), які функціонують у структурі кожного вишу і різняться за видами та напрямами діяльності, жанровою спрямованістю та способами підпорядкування. До університетських осередків культури відносимо структурні підрозділи, діяльність яких пов’язана зі збереженням та популяризацією культурних цінностей, гармонійним розвитком особистості засобами культури, мистецтва і спорту, самовдосконаленням шляхом участі у культурній та спортивній діяльності.

До відповідних підрозділів належать: бібліотеки, музеї, центри фізичної культури і спорту, центри культури зарубіжних держав, університетські центри культури, до складу яких можуть входити мистецькі аматорські колективи, студентські творчі об’єднання, клуби за інтересами тощо. Найбільшого поширення серед університетських осередків культури набули саме артистичні осередки культури: аматорські творчі колективи (хори, хореографічні ансамблі, оркестри, музичні колективи), студентські театри та «кабаре», клуби за інтересами (джаз-клуби, музичні клуби, клуби документального та аматорського кіно), творчі художні майстерні живопису та скульптури, студентські кіно- та радіостудії тощо.

Застосування історико-генетичного та проблемно-хронологічного методів дозволило дійти висновку про те, що еволюція концептуальних засад діяльності УОК у Польщі відбувалася таким чином: від авторитарної концепції комуністичного виховання, жорсткого управління діяльністю УОК, нав'язування політичного змісту та колективних форм – через виникнення на цьому тлі студентської культури як протидії соціалістичній ідеології – до гуманістичної концепції творчого розвитку та самореалізації особистості, вільного вибору форм і напрямів діяльності УОК на сучасному етапі розвитку, поширення альтернативної студентської творчості, самоорганізації їх культурної діяльності та розповсюдження міжнародних проектів у цій сфері.

Пошуки методологічних засад діяльності університетських осередків культури призвели до формулювання таких *принципів* її організації: єдності загальноєвропейських та національних цінностей, мультикультурності, гармонійного розвитку особистості, добровільності, гуманізації, особистісної орієнтації, творчої активності, саморозвитку, самореалізації, регенерації, соціалізації. Аналіз наукової думки та культурно-дозвіллєвої практики дозволив систематизувати *концепції* (естетичного виховання, виховання через мистецтво, педагогіки культури, культурно-освітньої діяльності, культурної освіти), на яких ґрунтується діяльність УОК, та виокремити *види* останніх (університетські центри культури, бібліотеки, музеї, центри фізичної культури і спорту, центри культури зарубіжних країн).

Результати емпіричних розвідок дозволили визначити *напрями* і класифікувати відповідні форми діяльності УОК: художньо-творчий та виконавсько-артистичний (гуртки, клуби за інтересами, студентські творчі об'єднання, мистецькі студії, концерти, фестивалі та виставки); дозвіллєво-пізнавальний (інтелектуальні ігри, творчі зустрічі, тематичні заходи); рекреаційно-оздоровчий (тренування, змагання, мандрівки, турніри); розважальний (дискотеки, шоу-програми, гала-концерти).

Необхідність виявлення інноваційного потенціалу досвіду діяльності університетських осередків культури в Польщі і обґрунтування можливості його використання в Україні пов'язано з тим, що «перехід вітчизняної вищої школи до інноваційної моделі розвитку передбачає орієнтацію її діяльності на задоволення освітніх потреб населення у відповідності з кращими світовими зразками» [6, с. 55]. На основі аналізу діяльності університетських осередків культури в Польщі ми пропонуємо розглянути можливості впровадження зарубіжного досвіду діяльності університетських

осередків культури у практику українських університетів на регіональному, національному та інституційному рівнях. Регіональний рівень у роботі розглянуто в контексті Болонського процесу, тому ми ототожнюємо його з європейським рівнем, аналізуючи діяльність університетів як суб'єктів Європейського простору вищої освіти.

Сучасна Європа розвивається за принципами глобалізації та євроінтеграції, що відображається в поширенні процесів інтернаціоналізації, які охоплюють усі сфери життя людини, а особливо освіту і культуру, а завданням осередків культури є підготовка студентської молоді до спілкування в мультикультурному європейському середовищі. Структурно-функціональний аналіз діяльності осередків культури польських університетів дав змогу схарактеризувати її організаційно-педагогічні засади та виокремити *нормативно-правовий, культурологічний та соціально-освітній аспекти,* що в подальшому дало змогу сформувати практичні рекомендації впровадження інноваційного зарубіжного досвіду у діяльність університетських осередків культури вітчизняних вишів.

Конкретизацію організаційно-педагогічних засад діяльності університетських осередків культури в Польщі ми здійснили на регіональному (загальноєвропейському), національному та інституційному рівнях. Розглядаючи діяльність університетських осередків культури на ***регіональному рівні*** *у нормативно-правовому аспекті,* було з'ясовано, що вона регламентується документами Європарламенту, Ради Європи, Болонського процесу, європейських студентських організацій, у яких наголошується на необхідності реалізації соціальної та освітньої політики ЄС; у *культурологічному аспекті* було виявлено, що в умовах євроінтеграції діяльність університетських осередків культури повинна враховувати мультикультурність європейського простору і вживати заходів щодо розвитку полілогу культур, підготовки молоді до життя у європейському співтоваристві шляхом ознайомлення з культурами іноземних країн, розуміння та прийняття цих культур, виховання толерантності до інших народів.

У *соціально-освітньому аспекті* доведено, що на регіональному рівні університетські осередки культури сприяють реалізації політики ЄС, спрямованої на виховання громадянина Європи, толерантного, вільного від ксенофобій, здатного сприймати мультикультурність сучасного середовища. Виконуючи цю місію, осередки культури створюють умови для знайомства студентів із культурами різних країн, сприяють формуванню культурних компетенцій, навчають поводитись у

багатокультурному середовищі. Їх діяльність спрямовується на інтернаціоналізацію вільного часу та створення загальноєвропейського дозвіллєвого простору з урахуванням базових положень педагогіки миру.

На ***національному рівні*** *в нормативно-правовому аспекті,* діяльність університетських осередків культури регламентується основними положеннями державних актів (Конституції, Закону «Про вищу освіту», постанов уряду, документів загальнодержавних студентських організацій), що у *культурологічному аспекті* визначає необхідність збереження національної культури в умовах багатокультурності та етнічної різнорідності національного середовища. Це зумовлює включення до змісту діяльності університетських осередків культури заходів, які сприяють вивченню культур різних національних меншин та активізації патріотичного виховання, набуття студентами соціального досвіду, успадкування духовних національних надбань, досягнення високої культури міжнаціональних відносин, розвитку духовності, моральної та художньо-естетичної культури. Міжкультурність та міжетнічність національного середовища зумовлюють поєднання виховання поважного ставлення до всіх етнічних груп, що населяють країну, та усвідомлення своєї національної приналежності, культурної самоідентифікації, формування інтенцій до збереження традицій свого народу, популяризації національної музики, танців, образотворчого та декоративно-ужиткового мистецтва, вивчення та шанування історії свого народу.

У *соціально-освітньому аспекті* виявляється потреба в соціалізації студентської молоді шляхом її залучення до колективної культурної діяльності, у популяризації цінностей національного виховання та студентської культури, чому сприяє співпраця між студентськими соціальними групами і неурядовими організаціями; Реалізація державного замовлення спонукає університетські осередки культури до патріотичного виховання молоді, популяризації національної культури, збереження традицій шляхом включення народних творів до репертуару колективів, поєднання народного мистецтва із сучасним, організації фестивалів народної творчості тощо. Завдяки участі у діяльності університетських осередків культури студенти мають змогу набувати соціального досвіду, успадковувати духовні надбання народу, досягати високої культури міжнаціональних відносин, розвивати творчі здібності та соціальні компетенції.

На ***інституційному рівні*** організаційно-педагогічні засади діяльності університетських осередків культури у *нормативно-*

правовому аспекті конкретизуються в університетських нормативних актах (Статуті, положеннях, прийнятих вченою радою університету, наказах ректора, розпорядженнях проректорів тощо), які залишають за осередками культури реалізацію завдань, що можна розглядати у *культурологічному аспекті* – збереження культурних традицій університету, сприяння розвитку студентської культури; *у соціально-освітньому* – вихованню гідного випускника – гармонійно розвиненої особистості – шляхом створення сприятливих умов, з урахуванням потреб студентів, з опорою на принципи самовиховання і самореалізації за умови активізації органів студентського самоврядування у сфері культурно-дозвіллєвої діяльності.

Наголосимо, що як у культурологічному, так і в соціально-освітньому аспектах інтеркультурність університетського середовища, яка зумовлюється перебуванням на території навчального закладу представників різних національностей та суспільних груп, спричиняє втрату деяких культурних традицій навчального закладу та сприяє проникненню елементів різних культур у соціальне середовище освітньої установи, зміну аксіологічних орієнтирів молоді. Отже, ефективність міжкультурного та національного виховання, формування культури міжетнічних відносин, а також соціалізація молоді залежить від міри залучення студентів до цінностей культури через участь у роботі університетських осередків культури.

Отже, організаційно-педагогічні засади діяльності університетських осередків культури на інституційному рівні в якості нормативної бази зафіксовані в статуті конкретного університету, наказах ректора й проректорів, рішеннях вченої ради й органів студентського самоврядування. У соціально-освітньому аспекті в діяльності УОК створюються належні умови для гармонійного розвитку особистості, зокрема: організовують роботу художніх колективів, клубів за інтересами, майстерень за різними видами і жанрами мистецтва, які здатні задовольнити різноманітні потреби студентської молоді; здійснюють організацію культурно-мистецьких заходів різних рівнів, більшість із яких включають виступи студентів – учасників творчих колективів університету, що сприяє залученню молоді до активної участі у культурній діяльності.

З метою виявлення інноваційного потенціалу діяльності університетських осередків культури в Польщі розглянемо означені рівні більш детально. На регіональному (європейському) рівні польські університети активно співпрацюють з університетами інших країн у

навчальній та позанавчальній сфері, про що свідчить участь студентів у програмах міжнародних обмінів, літніх таборах тощо, які організовують університети, міжнародні організації, у тому числі – студентські. Польськими університетами реалізуються також ініціативи обміну практичними фаховими стажуваннями, канікулярними рекреаційними групами дітей та молоді, організовується пізнавальний туризм і екскурсії вихідного дня, взаємні візити оркестрів і театрів, молодіжних пісенних колективів та спортивних команд, розвивається наукове співробітництво. Для прикладу зазначимо, що у Статуті Об'єднання Польських Студентів (ZSP) серед основних завдань організації щодо культурно-освітнього та художньо-естетичного розвитку студентів, визначено і «налагодження міжнародного обміну студентів, а також організація та проведення інших інтеркультурних акцій, що служать культурній інтеграції» [25].

Реалізовуючи ці завдання, Європейський форум студентів (AEGEE), що діє в Ягеллонському університеті у Кракові і є однією з найбільших студентських організацій в Європі, зосереджуючись на реалізації ідей єдиної Європи, розвитку контактів і співробітництва між студентами різних країн та створення відкритого і толерантного суспільства, здійснює діяльність за чотирма основними напрямками, які передбачають: вищу освіту, активну громадянську позицію, мир і безпеку, міжкультурні обміни. Цілі AEGEE реалізуються в тому числі через участь організації у: національних і міжнародних конференціях та проектах; обмінах студентами; «Літніх університетах» – двотижневих літніх таборах для студентів-членів AEGEE зі всієї Європи; курсах мови; навчальних поїздках, екскурсіях. Координація діяльності ведеться засобами Інтернету, а загальні збори проводяться два рази на рік, де приймаються важливі рішення, у тому числі щодо статуту та інших нормативних документів [10].

Для наступного прикладу висвітлимо міжнародну культурну діяльність Оркестру Святого Миколаю Люблінського університету Марії Кюрі-Склодовської, який крім організації та участі у міжнародних фестивалях є організатором семінарів «Зустрічі Людей Гір» /«Spotkania Ludzi Gór»/, що проводяться в Бещадах в Яворніку та реалізував проект «Гуцульські музики», який є достойним завершенням багатолітньої співпраці (ще з 1993 року) і з гуцульським гуртом Романа Кумлика. Мета проекту - обмін музичним досвідом, а результатом є спільна концертна програма, яка базується на музичному фольклорі Східних Карпат та диск з таким заголовком. Продовженням згаданих вище

експедицій на польське та українське Розточе є різні заходи (концерти, дослідні табори), які проводяться у співпраці з Фундацією духовної культури прикордоння в рамках транскордонних польсько-українських Днів добросусідства в Корчміні.

У порівняльному контексті зазначимо, що в університетах України теж існує подібна практика, але вона ще не набула значного поширення. Особливо це стосується університетів, які знаходяться у невеликих містах України, і зумовлюється неналежним рівнем інформаційного висвітлення подібних можливостей, відсутністю фінансування освітніх програм і заходів та деякою мірою – пасивністю самих студентів щодо пошуку та реалізації відповідних перспектив.

Зауважимо, що діяльність університетських осередків культури в Польщі має інтеркультурний характер, зокрема щодо популяризації культур інших національностей та народностей Європи, Азії, Америки тощо. В умовах багатокультурності освітнього середовища набуває актуальності розвиток напрямів діяльності університетських осередків культури стосовно розповсюдження національних цінностей та культурних надбань різних країн і об'єднання їх у єдиному культурному просторі.

Університетські осередки культури в Польщі мають значний досвід здійснення відповідної діяльності. Наприклад, набули великої популярності фестивалі культури та мистецтв закордонних держав, такі, як наприклад, «Дні арабської культури» в Університеті Казимира Великого у Бидгощі [14], «Фестиваль діалогу чотирьох культур» (Festiwal Dialogu Czterech Kultur) [19] у Лодзі, який популяризував творчі доробки німців, росіян, євреїв, поляків, а також інші заходи такого типу.

У багатьох польських університетах функціонують осередки культури закордонних держав, де ведеться діяльність у напрямі зміцнення міжнародних відносин між університетською молоддю, вивчення культурних традицій та мови, організації та втілення міжнародних проектів тощо. Наприклад, Гданський університет має у своїй структурі Американський центр інформації і культури «American Corner» (Amerykańskie Centrum Informacji i Kultury «American Corner») [12]; Осередок досліджень американської культури (Ośrodek Badań Kultury Amerykańskiej) [16]; Центр Хердера (Centrum Herdera Uniwersytetu Gdańskiego) [13] – осередок німецької культури та мови.

Центр Хердера організовує авторські вечори, літературні авторські та читацькі конкурси, виставки німецьких книжок, зустрічі викладачів німецької мови, студентів польських та німецьких

навчальних закладів, інформаційні та виховні заходи для учнів середніх шкіл. Центр Хердера допомагає в організації конкурсів німецької мови, бере активну участь у реалізації проектів зі студентами та учнівською молоддю, інформує про можливості навчання у Німеччині, отримання стипендії, про діяльність організацій та фондів, що займаються обміном студентів та іншими навчальними послугами.

Подібний досвід було запроваджено і в Сумському державному університеті, де на базі Департаменту міжнародної освіти працюють центр китайської мови та культури «Клас Конфуція» (за підтримки Інституту Конфуція Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна) та Інтернаціональний культурний центр. До діяльності центрів залучені студенти (у тому числі іноземці) та школярі. Крім вивчення іноземних мов, слухачі знайомляться з історією, національними традиціями, народною музикою та костюмами, опановують ази народних танців.

Однією із форм популяризації культури іноземних держав у польських університетах є тематичні виставки картин, фотографій, предметів побуту, декоративно-ужиткового мистецтва. Означені виставки можуть бути організовані різними осередками культури, але найчастіше вони проходять у виставкових залах, галереях та музеях, які відіграють важливу роль у культурному розвитку особистості. Так, наприклад, у Варшавському університеті діє музей університету, де розташовуються виставки, у тому числі з експозиціями мистецтва зарубіжних країн: етнологічна виставка фотографій «Етнічність центральної Азії» («Etniczność Azji Centralnej»), виставка фотографій «Музика, танець і театр Індонезії» («Muzyka, taniec i teatr Indonezji»); виставка «80-річчя дипломатичних стосунків між Польщею та Мексикою»; виставки про культуру народів світу:»Мій Близький схід» («Mój Bliski Wschód»), «Еквадор – різнородність у центрі світу» («Ekwador – różnorodność w centrum świata»), «Ефіопія – люди та їх культура» («Etiopia – ludzie i ich kultura») та інші [15].

Створенню загальноєвропейського культурно-дозвіллєвого простору сприяють студентські культурно-дозвіллєві заходи в межах ЄС. Крім міжнародних культурних обмінів питання поширення міжнародних культурних зв'язків та обміну культурним досвідом вирішується у польських університетах також шляхом організації та проведення заходів міжнародного рівня, що дає можливість в одному місці і в один час зібрати зразки культурної спадщини багатьох народів та надати можливість ознайомитися з ними великій кількості студентської молоді. Серед окреслених заходів найпопулярнішими в

Польщі є міжнародні фестивалі студентської творчості. Головною метою фестивалів є можливість продемонструвати культурні традиції та національні відмінності свого народу, звернути увагу європейської та світової спільноти на культуру своєї держави. Фестивалі також сприяють обміну досвідом та розвитку партнерських та дружніх відносин між студентами різних держав, соціалізації молоді.

Кількість різноманітних фестивалів, що організовують окремі УОК вражає. Так, наприклад, Університетський центр культури «Rotunda» Ягеллонського університету в Кракові є організатором міжнародних фестивалів: «Краківські театральні ремінісценції (Międzynarodowy Festiwal Teatralny «Krakowskie Reminiscencje Teatralne»), фестиваль молодих джазових колективів (Międzynarodowy Festiwal Młodych Zespołów Jazzowych) «Jazz Juniors», Міжнародний кінофестиваль (Międzynarodowy Festiwal Filmowy) «Etiuda», фестиваль пісень мореходьців (Międzynarodowy Festiwal Piosenki Żeglarskiej) «Shanties» [18].

У Шльонському (Сілезькому) університеті в Катовицях проходить щорічний Міжнародний студентський фестиваль фольклору (Międzynarodowy Studencki Festiwal Folklorystyczny), господарем якого є студентський ансамбль пісні і танцю «Katowice» (Studencki Zespół Pieśni i Tańca «Katowice» Uniwersytetu Śląskiego). Фестиваль почав свою діяльність у 1979 році, за часи його проведення в ньому взяло участь понад 230 колективів з Албанії, Аргентини, Білорусії, Боснії і Герцеговини, Індії, Індонезії, Кенії, Кіпру, Македонії, Малайзії, Мексики, Португалії, Росії, Сенегалу, Туреччини, Угорщини, України та інших країн світу. Цей фестиваль є однією з 300 світових фольклорних подій, яка протягом багатьох років займає постійне місце у календарі CIOFF Міжнародної ради організаторів фестивалів фольклору та традиційного мистецтва (Międzynarodowa Rada Organizatorów Festiwali Folkloru i Sztuki Tradycyjnej), що діє під егідою ЮНЕСКО [22].

Люблінським університетом Марії Кюрі-Склодовської щорічно організовується Міжнародний фестиваль народної музики (Międzynarodowy Festiwal Muzyki Ludowej) «Mikołajki Folkowe» [20], який є найстарішим фестивалем такого типу в Польщі. Його метою є популяризація народної музики в привабливий для сучасного споживача спосіб, показ найрізноманітніших культур всього світу з особливим урахуванням слов'янських традицій. До цього часу, крім провідних фольклорних груп, з Польщі у фестивалі брали участь виконавці з Литви, України, Білорусії, Нігерії, Кіпру, Німеччини, Ірландії, Італії, Латвії й Угорщини.

Важливо, що в Польщі на національному рівні розробляються культурно-освітні програми для університетів щодо розвитку національної культури, виховання патріота своєї країни, вдосконалення творчих здібностей та розвитку загальної культури студентської молоді в межах діяльності університетських осередків культури. Про це свідчать результати історико-генетичного аналізу стосовно виокремлення провідних детермінант, що вплинули на становлення і розвиток УОК. Так, у різні історичні періоди було необхідно відтворення національної культурної спадщини та розвиток культурної діяльності. Наприклад, у 40-50-х рр ХХ ст. превалювала необхідність відбудови закладів культури і освіти, на що була спрямована програма уряду щодо культурного відродження нації, яка включала широке розповсюдження аматорських колективів, у тому числі молодіжних, що активізувало розвиток студентського аматорського руху. У цьому контексті можна розглянути й початковий період після вступу Польщі до Євросоюзу, коли діяльність університетських осередків культури здійснювалася згідно з тенденціями розвитку загальноєвропейського культурно-освітнього середовища та відповідно з урядовими євроінтеграційними програмами, зокрема: розпочалося створення центрів культури європейських держав, активізувалась діяльність щодо участі студентів у програмах культурних обмінів та організації міжнародних заходів, які сприяли розвитку міжкультурних відносин. Тож, на нашу думку, нині університетам України слід налагоджувати тісний контакт з органами державної влади щодо їх підтримки студентських культурних проектів та університетського аматорського руху.

Нормативне поле діяльності УОК в Польщі зазвичай забезпечувалось на державному рівні. Так, у Законі Республіки Польща «Про вищу освіту» від 25.07.2005 р. визначено основні завдання закладів вищої освіти, серед яких і розвиток та поширення національної культури та надбань технічного прогресу; піклування про здоров'я, фізичний і духовний розвиток особистості; популяризація та примноження досягнень національної науки та культури (шляхом формування та відкриття для широкого користування бібліотечних та інформаційних фондів), створення умов для розвитку фізичної культури студентів тощо [24], [1, Dział I, Rozd. 1, Art. 13, ust. 5, 7]. У Законі зазначено, що при вищих закладах освіти функціонує Головна Рада з питань науки і вищої освіти як представницький орган Міністерства національної освіти RGNiSW, яка ініціює та вирішує питання науки і культури свого закладу та звертається з клопотаннями до вищих органів влади щодо вирішення

цих питань [24], [1, Dział I, Rozd. 5, Art. 45, ust. 2]. На принципах, викладених в державних нормативних актах, ґрунтується основний документ, який регламентує діяльність усіх підрозділів університетів і в Польщі, і в Україні – статут навчального закладу.

Згідно з результатами емпіричних досліджень в університетах Польщі створено багатофункціональні Центри культури та мистецтва, до складу яких входять аматорські мистецькі колективи, студентські творчі об'єднання, клуби за інтересами (культурно-мистецькі, технічні, спортивні тощо). Проаналізувавши позанавчальну діяльність окремих польських університетів, ми дійшли висновку, що в кожному з них працюють різноманітні за жанрами, структурою та напрямами діяльності академічні осередки культури. Найбільшого поширення набули артистичні осередки: творчі самодіяльні колективи (хори, хореографічні ансамблі, оркестри), студентські театри та «кабаре», клуби за інтересами (джаз-клуби, музичні клуби, клуби документального та аматорського кіно, студентські клуби), творчі мистецькі майстерні, студентські кіно- та радіостудії.

Характерною рисою діяльності осередків культури в польських університетах є збереження традицій національної культури і мистецтва (хори, ансамблі народного танцю, оркестри народних інструментів, театральні колективи тощо), традицій студентської культури (проведення студентських фестивалів, балів, тематичних вечірок), поряд з чим активно розвиваються напрями сучасного мистецтва (перфоменс, хепенінг, графіті тощо), які втілюються в діяльності альтернативних творчих колективів.

Великою популярністю користуються ансамблі народного танцю: Ансамбль народного танцю (Zespół Tańca Ludowego) UMCS (Люблін) [11], Ансамбль пісні і танцю Університету Гданського (Zespół Pieśni i Tańca UG) «Jantar» імені Зигмунта Камінського [17], Ансамбль пісні і танцю Варшавського Університету (Zespół Pieśni i Tańca Uniwersytetu Warszawskiego) «Warszawianka» [23], Ансамбль пісні і танцю Лодзького Університету (Akademicki Zespół Pieśni i Tańca Uniwersytetu Łódzkiego) «Kujon» [19], Студентський ансамбль пісні і танцю Шльонського Університету (Studencki Zespół Pieśni i Tańca Uniwersytetu Śląskiego) «Katowice» [22], Ансамбль пісні і танцю Ягеллонського Університету (Zespół Pieśni i Tańca Uniwersytetu Jagiellońskiego) «Słowianki» [18] та інші.

Майже у всіх колективах народного танцю та ансамблях пісні і танцю передбачені інструментальні та вокальні групи, до складу яких

входять і професійні музиканти й аматори. У деяких університетах функціонують оркестри, в яких задіяні студенти факультетів мистецтв та професійні музиканти. Наприклад, у Лодзькому університеті функціонує ансамбль музики слов'янських народів «Bałałajki» (Akademicki Zespół Muzyki Narodów Słowiańskich «Bałałajki»), а в Університеті Марії Кюрі-Склодовської у Любліні (UMCS) – Оркестр Святого Миколая (Orkiestra św. Mikołaja), який глибоко зацікавлений народним мистецтвом.

Збереження національних традицій та примноження культурних цінностей є одним із головних завдань університетських осередків культури в Польщі. Цей факт яскраво підтверджує функціонування у кожному польському університеті хорових та театральних колективів, а в деяких університетах їх існує декілька. Традиційним видом університетських осередків культури є студентські театри, які працюють у різних мистецьких жанрах. Університетські театри існують у Варшавському університеті (Teatr Akademicki Uniwersytetu Warszawskiego) [23]; Лодзькому (Teatr «Pstrąg-Grupa 80») [19], Гданському [17]: театр руху (Teatr Ruchu «Sfere») і театр пантоміми «Кабінет рухомих образів» («Gabinet Ruchomych Obrazów»); в Опольському університеті [21] діють театр руху «In Initio», театр одного вірша «Teart jednego wiersza», театр «Piktogram», театр «Zapadnia». Однією з найпопулярніших театральних форм у Польщі стали «Кабаре», які з успіхом влилися в студентське середовище Ягеллонського та Варшавського університетів (Stowarzyszenie Promocji Sztuki Kabaretowej PAKA – Краків; Zimowe Konfrontacje Kabaretowe та Ogólnopolski Przegląd Kabaretów PAKA – Варшава).

У порівняльному плані відзначимо, що в деяких українських університетах набули широкого розвитку хори та ансамблі народних танців, але здебільшого це стосується тих вишів, де у структурі наявні факультети мистецтв або функціонують Центри культури і мистецтв, аналогічні досліджуваним нами польським осередкам культури. Нажаль, сьогодні значна кількість українських вишів не має подібних колективів; пріоритетними стають сучасні напрями мистецтва (популярна музика, елементи молодіжної субкультури, розважальні жанри мистецтва), що зумовлено прагненнями залучити до творчості якомога більше студентської молоді.

Зауважимо, що серед музичних колективів українських університетів переважають естрадні, у той час як у польських університетах зберігаються академічні традиції. Навіть студенти, які не мають спеціальної музичної освіти, під час занять у хорових колективах

та ансамблях народного танцю досягають високого професійного рівня, що дозволяє їм брати участь у міжнародних фестивалях хорового та хореографічного мистецтва на рівні з професіоналами. Це, безумовно, є великим досягненням університетських осередків культури, що підтримується і примножується у сучасних польських вишах.

У більшості університетів Польщі УОК об'єднані в Університетські Центри Культури (*АСК*): *АСК* «Chatka Żaka» в університеті Марії Кюрі-Склодовської (м. Люблін), *АСК* «Rotunda» в Ягеллонському університеті (м. Краків), *АСК* «Alternator» в Гданському університеті. Особливий інтерес становить структура *АСК* «Chatka Żaka» в Люблінському університеті. До складу Центру культури входять художні колективи і творчі майстерні: Ансамбль бального танцю «Impetus», університетський ансамбль Народного Танцю, Оркестр Св. Миколая, хор університету, кіностудія, художні майстерні, а також студентські театри: театр **«**Widzenie», театр «Scena 21», театр «Akt», театр «Realium». У *АСК* «Chatka Żaka» діють молоді колективи, такі, як «Scena AD HOC», а також організовуються творчі зустрічі поетів-дебютантів з майстрами у клубі «Поетичний Fight Club» [11].

Основні завдання університетських центрів культури: планування та контроль фінансових надходжень, призначених для розвитку студентської культури; організація та контроль діяльності творчих колективів. Центри культури ведуть імпресарійно-промоційну роботу щодо студентського середовища, організація участі творчих студентських колективів у культурно-мистецьких заходах місцевого та міжнародного рівнів; контроль за раціональним використанням та матеріальним забезпеченням майна творчих колективів; здійснення надзору над виконанням умов співпраці між студентськими клубами (осередками культури); забезпечення виконання умов безпеки праці та пожежної безпеки у приміщеннях закладу; співпраця з органами студентського самоврядування, студентськими організаціями, керівниками студентських гуртожитків у справах, що стосуються культурно-мистецької діяльності студентів.

В останні роки у провідних університетах України, які вивчали європейський досвід, відбуваються структурні зміни, і в результаті реорганізації з'являються нові осередки культури, наприклад, культурно-мистецькі центри (Національний університет «Києво-Могилянська академія» [5], центр культури і мистецтва (Львівський національний університет імені Івана Франка [4]), центри культури і дозвілля (Волинський державний університет імені Лесі Українки [2],

Одеський національний університет імені І. І. Мечникова тощо. На їх базі, як правило, працюють гуртки художньої самодіяльності (вокальні, інструментальні, хореографічні), клуби за інтересами (КВН, клуб історичної реконструкції, клуби інтелектуальних ігор, дискусійні кіноклуби), творчі студії (театральні та літературні студії).

Інноваційний потенціал досвіду діяльності університетських осередків культури в Польщі був використаний під час реорганізації Студентського клубу Сумського державного університету, у 2010 році. З урахуванням результатів нашого дисертаційного дослідження означений клуб було перетворено на Культурно-мистецький центр, про що свідчить Наказ ректора СумДУ «Про створення центру КМЦ» № 961-І від 12.11.2010 р.

Наголосимо, що починати створення подібних центрів необхідно з розробки нормативних документів (Статуту або Положення), які ґрунтуються на засадах університетських, національних та європейських нормативних актів. Тож, нами було розроблено «Положенням про культурно-мистецький центр СумДУ», у якому відображені мета, завдання та функції КМЦ, основний зміст роботи, організаційно-управлінська структура центру, відповідальність, права та обов'язки фахівців, положення щодо фінансово-господарської діяльності, в яких відображено, що КМЦ створюється з метою формування засобами культури і мистецтва цілісної всебічно-розвиненої особистості; популяризація інтелектуального та змістовного дозвілля; розкриття творчого потенціалу студентської молоді.

Культурно-мистецький центр підпорядковується проректору з науково-педагогічної роботи та організації позанавчальної діяльності. Фінансується діяльність КМЦ за рахунок спеціального фонду СумДУ. Основну частину витрат на організацію та проведення заходів бере на себе університет, у тому числі оплата витрат здійснюється за рахунок коштів субрахунку КМЦ.

Серед основних напрямів діяльності Культурно-мистецького центру виокремлено:

- мистецьку діяльність (концерти, шоу-програми, літературні читання, музично-поетичні та літературно-музичні вечори, творчі зустрічі, кінопокази, театральні вистави, робота гуртків, творчих студій та клубів за інтересами);

- інтелектуально-пізнавальну діяльність (діяльність інтелектуального клубу СумДУ «Інтелект», співпраця з бібліотекою, інтелектуальні турніри, тренінги, ігри «Що? Де? Коли?», «Брейн-ринг»);

- просвітницьку діяльність;
- музейну та виставкову діяльність;
- соціальну діяльність (робота психологічної служби, благодійні акції);
- методичну діяльність;
- виховну діяльність;
- профорієнтаційну діяльність;
- організаційну діяльність.

У межах зазначених завдань КМЦ забезпечує:

- збереження культурних традицій університету, поширення позитивного досвіду роботи, розвиток нових напрямів культурно-освітньої діяльності;
- популяризацію кращих надбань світової та національної культури і мистецтва;
- роботу гуртків, творчих студій та клубів за інтересами;
- підтримку та заохочення талановитої молоді, пропаганду творчих досягнень колективів СумДУ у місті та області;
- виявлення творчих здібностей студентів, викладачів, співробітників та школярів міста, сприяння їх розвитку та реалізації через залучення до культурно-мистецької та інтелектуальної діяльності;
- організацію культурно-масових, пізнавально-розважальних заходів, мистецьких фестивалів, конкурсів, інтелектуальних ігор, турнірів; вивчення та задоволення художньо-естетичних, пізнавальних, духовних та інтелектуальних потреб та інтересів молоді, розроблення і реалізацію молодіжних програм у галузі культури, мистецтва, інтелектуальної та технічної творчості;
- організацію цікавого та змістовного дозвілля студентів, викладачів, співробітників і школярів міста;
- координацію взаємодії з органами студентського самоврядування, державними установами та громадськими організаціями міста Суми та Сумської області, що працюють у сфері культури, мистецтва, технічної та інтелектуальної творчості;
- пропаганду та рекламу діяльності Культурно-мистецького центру на Інтернет-сайті, університетській газеті «Резонанс», радіо СумДУ та у міських і обласних засобах масової інформації з метою популяризації творчих досягнень та поширення позитивного досвіду;
- організацію системи співробітництва з культурно-мистецькими закладами міста та області, реалізацію спільних проектів;

- організацію та проведення профорієнтаційних заходів, залучення школярів та учнів коледжів до участі у діяльності КМЦ;

- вдосконалення матеріально-технічної бази Культурно-мистецького центру.

Зміст роботи Культурно-мистецького центру включає:

- підготовку та проведення культурно-масових заходів (розроблення сценаріїв, технічне забезпечення, підготовка реквізиту, декорацій, а також музичного та літературного матеріалу, світлове оформлення заходу;

- надання інформаційно-консультативних послуг у питаннях організації культурно-мистецьких заходів;

- методичну роботу (пошук та обробку художнього матеріалу для підготовки заходів; підготовку документації для проведення засідань Художніх рад; підготовку методичних матеріалів для керівників гуртків, творчих студій та клубів за інтересами, а також кураторів академічних груп, культоргів, органів студентського самоврядування тощо; вивчення і узагальнення досвіду, розроблення нових форм та методів роботи; організацію семінарів, тренінгів, зустрічей для фахівців, які забезпечують позанавчальну діяльність та студентського самоврядування; складання планів роботи, планів підготовки та проведення заходів, сценаріїв заходів);

- співпрацю з органами студентського самоврядування (керівництво роботою зборів культоргів академічних груп та факультетів за участі студентського проректора та заступників студентських деканів із культурно-масової роботи, організація спільних заходів, студентських проектів та акцій культурно-мистецького напряму);

- формування студентських творчих об'єднань та клубів;

- організацію виставок (фотографій, книжок, декоративно-прикладного мистецтва, національних костюмів, художніх виставок професійних художників та робіт студентів, викладачів і співробітників СумДУ та школярів міста);

- організацію музейної діяльності (експозиції наукових досягнень СумДУ, технічної творчості, історії СумДУ тощо);

- забезпечення роботи «Клубу інтернаціональної дружби» з метою пропаганди міжнаціональних зв'язків;

- організацію та проведення заходів для іноземних студентів, залучення студентів-іноземців до роботи гуртків, творчих студій та клубів за інтересами;

- організацію та проведення загальноуніверситетських, міських, обласних, всеукраїнських культурно-масових заходів (концертів, фестивалів, спектаклів, шоу-програм, вечорів відпочинку, танцювально-розважальних програм, творчих зустрічей, кінопоказів, виставок, інтелектуальних турнірів тощо) на базі СумДУ та участь у їх організації за межами СумДУ;
- забезпечення участі студентів та співробітників університету в фестивалях, турнірах та конкурсах, підготовка їх виступів;
- організацію роботи кіноклубу;
- вирішення організаційних, фінансових та іншого роду питань щодо забезпечення необхідних умов для діяльності центру (підготовка наказів, кошторисів, договорів, робота зі спонсорами, замовниками платних послуг)

У Положенні про КМЦ СумДУ визначено форми фінансування, види прибутків та порядок відшкодувань, а саме: Культурно-мистецький центр функціонує на основі змішаної форми фінансування. Розрахунки видатків здійснюються за рахунок бюджетних коштів та за рахунок коштів спеціального фонду університету (у тому разі за рахунок коштів субрахунку КМЦ).

Прибутки КМЦ надходять від організації платних заходів та надання платних послуг (згідно з Постановою № 796 Кабінету міністрів України від 27.08.2010 року «Про затвердження переліку платних послуг, які можуть надаватися державними навчальними закладами» [8]), а також як спонсорська допомога Культурно-мистецькому центру.

За участі різних колективів художньої самодіяльності в СумДУ проходять позанавчальні заходи: концерти, фестивалі, конкурси, спектаклі, ігри КВН, вечори-зустрічі, вечори відпочинку тощо. Схарактеризуємо лише деякі з них.

Традиційний огляд конкурс художньої самодіяльності першокурсників «Золотий інтеграл», який допомагає виявити та оцінити рівень художньої майстерності студентів-першокурсників. Проводиться конкурс згідно з положенням, в якому зазначені такі умови: використання якомога більшої кількості видів та жанрів мистецтва, для вокалістів недопустимим є використання фонограм (+), художні номери повинні бути вибудовані в єдину концертну програму з урахуванням правил режисерської постановки. Журі оцінює артистичність, художню майстерність, оригінальність, творчі здібності та навички виконавців.

✓ Рок-фестивалі включають виступи самодіяльних студентських рок-гуртів, де студенти часто виступають як автори музики.

✓ Тематичні театралізовані концерти побудовані на синтезі театрального, вокального, хореографічного мистецтва, літературного й інструментального жанру, де використовуються авторські вірші студентів, музичний супровід вокальних творів часто здійснюється студентським інструментальним самодіяльним ансамблем. Під час виконання художніх номерів на екран демонструються репродукції творів образотворчого мистецтва).

✓ Конкурс краси «Міс СумДУ» дещо відійшов від стандартів проведення подібних заходів. Основними критеріями оцінки учасниць стали не демонстрація фізичної краси тіла, а прояв творчих здібностей, інтелект, артистизм, сценічна майстерність. У виступах усіх учасниць були обов'язковими творчі номери. На конкурс «Візитка» кожна із дівчат підібрала музичний супровід, який, на думку учасниць, найяскравіше їх характеризував. Студентки продемонстрували свої вокальні та хореографічні здібності, навички гри на музичних інструментах та інші таланти.

В університеті протягом року проходять вечори музики, романсу, зустрічі з композиторами та поетами, акторами та музикантами, виставки образотворчого мистецтва. Широкого розвитку у Сумському державному університеті набула міжнародна освіта, що зумовило необхідність активізації роботи з іноземними студентами.

У 2016 р. у Сумському державному університеті навчалося близько 1500 іноземних студентів. Нині в університеті навчаються громадяни більше ніж з 50 країн світу. Культурно-мистецький центр спільно з Департаментом міжнародної освіти та спортивним клубом веде роботу зі студентами-іноземцями, організовуючи за їх участі загальноуніверситетські заходи, тематичні вечори, вечори відпочинку, конкурси, розважальні заходи, урочистості до національних свят, наприклад «День Незалежності», «Навруз» тощо [9].

Нагадаємо про вагоме значення у діяльності університетських осередків культури набули на сучасному етапі органи студентського самоврядування та студентські організації. З огляду на досвід Польщі для активізації студентського самоврядування у сфері культури ми запропонували і створили на факультетах СумДУ експериментальні студентські творчі студії, діяльність яких спрямована на організацію гурткової роботи на факультетах, проведення культурно-освітніх заходів для студентів та аспірантів, підтримку талановитої молоді.

Керівниками студій є студенти-активісти, які опікуються розвитком талантів студентів молодших курсів, залучають їх до активної діяльності

у процесі підготовки заходів, ініціюють проведення заходів, у тому числі альтернативних. Так, наприклад, студентський актив провів серію музично-поетичних заходів під назвою «Квартирник», «Общажник» і «Тролейбусник», які яскраво характеризують самобутність студентської культури. Під час заходу «Квартирник» студенти, зібравшись у приміщенні студентського клубу-кафе створили обстановку квартири і за сценарієм «господар» квартири приймав гостей, серед яких були «інженери», «викладачі», «поети», «артисти» тощо; кожен гість демонстрував свої творчі здібності, граючи на гітарі, декламуючи вірші сучасних поетів та виконуючи сучасні і народні пісні.

Ідея «Тролейбусника» виникла у зв'язку з бажанням студентів прорекламувати свій навчальний заклад і розповісти місту про свою любов і відданість рідній альма-матер. Студенти прикрасили тролейбус речами із символікою університету, яскравими повітряними кульками і вирушили у подорож по місту зі студентськими піснями, які лунали із вікон тролейбуса. Цей захід отримав широкий резонанс у місті не лише як культурно-мистецька подія альтернативного спрямування, але і як вдалий профорієнтаційний PR-хід, який привернув увагу великої кількості потенціальних абітурієнтів.

Діяльність Культурно-мистецького центру Сумського державного університету спрямована на створення сприятливого культурного середовища для розвитку кращих якостей особистості та вдосконалення здібностей студентів; забезпечення рівних умов щодо участі у культурній діяльності для українських та іноземних студентів; активізацію співпраці з органами студентського самоврядування та студентськими організаціями, які опікуються культурною діяльністю студентів; збереження національної культури й примноження традицій університету та студентської культури.

У Сумському державному університеті функціонує музей історії та наукових досягнень СумДУ, де показані історичні документи, фотографії, в яких відображені всі етапи розвитку навчального закладу. В експозиційних матеріалах музею міститься інформація про видатних викладачів та випускників СумДУ, які зробили вагомий внесок у розвиток університету та вітчизняної і світової науки. В музеї також існує постійно діюча експозиція декоративно-ужиткового мистецтва, національних костюмів та старовинних предметів побуту Слобожанського регіону.

У музеї постійно організовуються екскурсії для студентів, школярів та гостей міста. Але, на нашу думку, музейна діяльність в

СумДУ ще не досягла широкого розвитку, тому, спираючись на досвід роботи польських університетських музеїв, ми запропонували адміністрації музею включити до форм його діяльності виставки фотографій із різної історичної та краєзнавчої тематики, студентські краєзнавчі конкурси, пересувні виставки образотворчого мистецтва. На базі музею пропонуємо створити науково-краєзнавчий гурток, учасники якого зможуть здійснювати науково-дослідну та пошукову діяльність, а також опановувати навички екскурсоводів.

Бібліотека Сумського державного університету є потужним інформаційним центром з розгалуженою системою електронних каталогів та повною комп'ютерною автоматизацією процесу обслуговування клієнтів. До структури бібліотечно-інформаційної системи Сумського державного університету входять: бібліотека університету та бібліотеки структурних підрозділів, відділи: комплектування, науково-технічної обробки літератури, інформаційно-бібліографічний, автоматизації, обслуговування; сектори: міжбібліотечний абонемент, організації використання фондів, реєстрації користувачів, літературна вітальня, методичний кабінет організації і методики бібліотечної роботи, відділ патентно-ліцензійної документації.

Бібліотека має власний інтернет-сайт, який за результатами першого Всеукраїнського конкурсу бібліотечних інтернет-сайтів, що проводився Українською бібліотечною асоціацією спільно з Міністерством культури України, зайняв перше місце у номінації «Кращий сайт бібліотеки вищого навчального закладу». Крім надання інформаційних послуг, бібліотека СумДУ, виконуючи виховну функцію як осередок культури, забезпечує організацію культурно-освітньої діяльності молоді.

У бібліотеці СумДУ організована постійно діюча виставка однієї книги, де представлена унікальна факсимільна копія Пересопницького Євангелія – видатної пам'ятки української культури, історії та релігії. У Літературній вітальні бібліотеки функціонує виставка живопису, експозиція якої постійно змінюється. Студенти та викладачі мають змогу ознайомитись з роботами як всесвітньо відомих художників, так і молодих сумських живописців. У бібліотеці проводяться заходи для студентів та аспірантів, такі, як тематичні вечори «Українські вечорниці на Андрія», «Зустріч п'яти поколінь воїнів», «Хелоувін», «День Святого Валентина», «День Перемоги» тощо; виставки книжок, фотографій, творів живопису; презентації книг та зустрічі з авторами, бесіди з діячами культури і мистецтва, представниками соціальних

служб; круглі столи різноманітної тематики; журналістські майстер-класи, літературні ревю, літературні вечори.

Осередком фізичної культури і спорту в Сумському державному університеті є спортивний клуб «Університет». Цей структурний підрозділ університету був створений з метою сприяння розвитку фізичної культури і спорту в університеті, зміцнення його високого авторитету шляхом досягнення вагомих результатів у міських, обласних та всеукраїнських змаганнях, формування здорового способу життя студентської молоді, аспірантів, професорсько-викладацького складу, співробітників університету і членів їх родин. Основні напрямки діяльності спортивного клубу: організація масових фізкультурно-оздоровчих і спортивних заходів, змагань з різних видів спорту, спартакіад (універсіад), навчально-тренувальних та відновлювальних зборів; формування збірних команд університету з різних видів спорту та забезпечення їх участі у спортивних змаганнях; створення необхідних умов для росту майстерності студентів-спортсменів; підбір фізкультурних кадрів; організація, проведення та забезпечення контролю за навчально-тренувальним процесом у спортивних секціях, групах, збірних командах, клубах за спортивними інтересами; організація роботи із залучення шкільної молоді до занять фізичною культурою і спортом; організація спортивних свят і заходів з фізичного виховання; організація роботи щодо залучення іноземних студентів до занять фізичною культурою і спортом, зокрема у спортивних секціях; пропоганда здорового способу життя, запровадження фізичної культури і спорту; співпраця зі спортивними організаціями та громадськими організаціями інших навчальних закладів [9].

Завдяки продуктивній праці досвідчених педагогів, серед яких заслужені тренери України та заслужені працівники фізичної культури та спорту, серед студентів СумДУ є учасники збірних команд України з різних видів спорту. Деякі з них неодноразово становились переможцями та призерами чемпіонатів та кубків України, Європи, світу, Всеукраїнської універсіади, інших змагань з легкої атлетики, футзалу, волейболу, стрільби із лука, спортивного орієнтування, вільної боротьби, карате-до, боротьби дзюдо, веслування на байдарках, лижних перегонів, важкої атлетики тощо. Студенти університету мають всі можливості для розвитку фізичної культури завдяки великому вибору запропонованих спортивних секцій. Але у зв’язку з активним розвитком діяльності існуюча структурна модель клубу потребує реорганізації за зразками Центрів фізичної культури і спорту в університетах Польщі.

За результатами здійсненого дослідження ми пропонуємо використовувати інноваційний потенціал досвіду діяльності польських університетських осередків культури у практиці вітчизняних університетів, що передбачає створення багатофункціональних центрів культури та організацію їх співпраці з європейськими студентськими організаціями, органами влади, керівництвом університетів, осередками культури та органами студентського самоврядування у сфері культурної діяльності; розроблення загальнонаціональних культурно-освітніх програм для університетських осередків культури; підтримки студентських культурних проектів та університетського аматорського руху, у тому числі шляхом налагодження партнерських зв'язків з осередками культури іноземних університетів; спрямування діяльності УОК на міжкультурне виховання; забезпечення участі творчих колективів у міжнародних мистецьких фестивалях і конкурсах, проведення загальноєвропейських студентських культурно-дозвіллєвих заходів, які сприяють створенню загальноєвропейського культурно-дозвіллєвого простору й інтернаціоналізації студентського дозвілля.

Важливо, що організація культурної діяльності студентів польських університетів відрізняється самостійністю та автономністю. Це спричинене тим, що основним організатором культурно-освітньої та дозвіллєвої діяльності у сучасних польських університетах є органи студентського самоврядування [24, Dział IV, Rozd. 4, Art. 202]. Під їх патронатом організовуються і функціонують творчі колективи, реалізуються мистецькі проекти та акції, проводяться концерти і фестивалі. Питаннями культури також опікуються Конференції ректорів, що можуть створити студенти декількох університетів, загальна кількість студентів в яких становить більше, ніж половину всіх студентів, що навчаються в університетах відповідного профілю [24, Dział I, Rozd. 7, Art. 54-55].

У сучасних університетах Польщі органи студентського самоврядування набули особливого значення, вони мають значні фінансові можливості для забезпечення діяльності культурної сфери, отримуючи кошти від проведення платних заходів, надання платних послуг, оренди приміщень та спонсорських надходжень. Це підтверджують положення Закону Польщі «Про вищу освіту», де серед обов'язків органів студентського самоврядування зазначено організацію культурно-дозвіллєвої діяльності (у тому числі і питання її фінансування) і під патронатом студентських організацій та самоврядування працює велика кількість гуртків, клубів за інтересами,

мистецьких колективів, що пояснює можливість вільного вибору форм та методів діяльності відповідно до інтересів і вподобань студентів.

Для порівняння зазначимо, що у Законі України «Про вищу освіту» (від 01.07.2014 р.) завдання студентського самоврядування щодо культурно-освітнього розвитку студентів висвітлені у такому формулюванні: проводять організаційні, просвітницькі, наукові, спортивні, оздоровчі та інші заходи; [3], [розділ VIII, ст. 40, пункт 5]. В Україні студенти можуть тільки ініціювати відповідну діяльність, а роботу з її організації здійснюють структурні підрозділи університету, фінансування – ректор за рахунок загальноуніверситетських коштів. Щоправда, Закон надає студентському самоврядуванню більше фінансових повноважень, що може вплинути і на процедуру організації, проведення й фінансування студентських культурно-мистецьких заходів.

Надання громадським молодіжним організаціям більш широких повноважень та покладання на них відповідальності за організацію громадського і культурного життя є характерною особливістю розвитку демократичного суспільства та особистісно орієнтованого виховання й освіти. Однією з найпотужніших загальнодержавних студентських організацій у Польщі є Об'єднання Польських Студентів (Zrzeszenie Studentów Polskich (ZSP), серед сфер діяльності якого: захист прав, свобод та інтересів студентської молоді, проведення юридичних консультацій для студентів, залучення студентів до активної участі у суспільному житті, фінансова допомога студентам, піклування про студентську культуру, спорт і туризм, взаємодія з державними органами влади, налагодження міжнародних відносин, підтримка обдарованої молоді, сприяння творчому розвитку та самореалізації студентів, створення студентських клубів тощо [25].

Аналіз статутів різних вишів дозволив дійти висновку, що в університетах Польщі самоврядування студентів та аспірантів має більше прав та повноважень, а також виконує більше функцій у порівнянні з Україною. Про це говорить той факт, що основними організаторами культурно-дозвіллєвої, позанавчальної діяльності студентів у Польщі є органи студентського самоврядування, а у статутах університетів навіть не визначені функції і завдання університету, пов'язані зі здійсненням виховної, творчої, культурно-освітньої діяльності.

Ці факти засвідчують, що в Україні позанавчальна виховна діяльність є організованою (підрозділами виховної діяльності), при чому безумовними лідерами є педагоги, а у Польщі така діяльність самоорганізована (органами студентського самоврядування), її

безперечними лідерами є студенти, а діяльність педагогів досить обмежена. Студенти активно організовують виховні, культурно-масові, спортивні заходи, розвивають альтернативні творчі напрями, є організаторами й учасниками виховного процесу.

З метою активізації діяльності органів студентського самоврядування нами було ініційовано створення на факультетах Сумського державного університету експериментальних студентських творчих студій, діяльність яких спрямована на організацію гурткової роботи на факультетах, проведення культурно-освітніх заходів для студентів та аспірантів, підтримку талановитої молоді. Керівниками студій стали студенти-наставники, які опікуються розвитком талантів студентів молодших курсів, ініціюють проведення заходів, у тому числі альтернативних.

Зауважимо, що альтернативні напрями культурно-мистецької діяльності є найулюбленішими в академічної молоді Республіки Польща. В університетських осередках культури Польщі мають місце суто студентські заходи, які організовуються і проводяться студентами самостійно. Однією з характерних рис студентських культурних заходів у Польщі є те, що можливість організації та проведення має кожен студент, який їх задекларує. Основними критеріями для їх проведення є сміливість у презентації своїх поглядів, оригінальність проекту, експресія і перш за все потреба спільного розвитку студентської культури, у тому числі альтернативної, її популяризації.

Зазначимо, що у деяких польських університетах запроваджена система грантової підтримки для реалізації студентських культурних проектів. Фінансування свого проекту можуть отримати ініціативні студенти, які запропонують цікаву ідею і представлять її на розсуд відповідальній комісії, як наприклад, в Люблінському АСК «Chatka Żaka» (UMCS) було запроваджено конкурсну систему отримання грантів для реалізації культурних проектів. Студенти, які перемогли в конкурсі, отримали відповідне фінансування свого проекту та мали змогу реалізувати його за допомогою призначених комісією кураторів.

В Україні фінансування культурно-дозвіллєвої діяльності в університетах здійснюється відповідно підпорядкуванню. Основним джерелом фінансування залишаються державні кошти, витрати яких плануються заздалегідь та підкріплюються відповідними фінансовими документами (кошторисами, які складаються на основі наказів). Отримані від оренди кошти надходять у державний бюджет. Українські осередки культури в університетах теж мають певний досвід співпраці

зі спонсорами, але на відміну від Польщі це менш ефективно, що зумовлюється менш стабільним фінансовим становищем у країні та обмеженість у європейських інвестиціях. Очевидною є тенденція залучення в Україну міжнародних інвестицій як грантів та культурно-освітніх програм, але цей напрям діяльності ще не набув інтенсивного розвитку. Отже, для досягнення ефективності у процесі фінансування університетські осередки культури повинні розробляти власні маркетингові стратегії, де будуть мати місце спонсорство, рекламна діяльність та зв'язки з громадськими організаціями.

Інноваційний потенціал досвіду діяльності університетських осередків культури в Польщі можна використовувати стосовно підсилення мотивації студентів до участі в культурі з огляду на їх інтереси, уподобання, рівень творчих здібностей та бюджет часу. Українським організаторам студентського дозвілля слід звернути увагу на пошуки нових ефективних форм роботи в університетських осередках культури, де будуть використовуватися як найкращі зразки молодіжної культури, сучасні популярні напрями, так і високе мистецтво, що повинно спричинити зміну аксіологічних пріоритетів студентів, формування їх ціннісних орієнтацій, розвиток загальної культури особистості. При виборі форм діяльності університетських осередків культури необхідно враховувати рівень творчих та інтелектуальних здібностей студентів, а також звернути увагу на те, що ефективність розвитку здібностей, вмінь та навичок у процесі діяльності університетських осередків культури зумовлюється урахуванням психологічних та фізіологічних можливостей її учасників. Для більшості учасників колективів дуже важливим елементом їх занять, одним із видів їх захоплень, крім репетицій, є виступи перед більш широкою публікою. Концерти та конкурси виконують дві основні функції. З одного боку – це спосіб підбиття підсумків якогось етапу роботи колективу, і тоді стануть своєрідними муловими каменями на дорозі розвитку колективу. З іншого боку, концерти та конкурси можуть бути тільки виконанням конкретного суспільного замовлення (установи або середовища), і тоді в основі оцінки лежить у меншій мірі художня досконаліть, а в більшій – суспільний резонанс. Тому що репертуар, підібраний під кутом потенціального слухача, не може відповідати виключно художнім критеріям

Емпіричне вивчення досвіду діяльності університетських осередків культури в Польщі дозволяє виявити досить широкий спектр її різно-видів та жанрів: від найстаріших осередків музичної культури – акад.-мічних хорів, які існують практично в кожному університеті, оркестрів та

ансамблів народного танцю, які з успіхом практикують і сьогодні, – до зовсім нових, альтернативних видів та жанрів діяльності (альтернативних театрів, клубів альтернативного мистецтва, рок-гуртів тощо).

Невід'ємним елементом сучасної студентської культури безперечно є образотворче мистецтво та аматорський кінематографічний рух. Учасники художніх майстерень, які діють в польських університетах, крім індивідуальної практичної роботи на заняттях, мають змогу отримувати теоретичні знання з історії мистецтва, стати учасниками пленерів, у тому числі й міжнародних, зустрічей із відомими художниками, а також з учасниками подібних майстерень з інших університетів переглядають фільми мистецької тематики, відвідують виставки та організовують спільні виставки персональних робіт.

Кіномистецтво є складним жанром, бо включає в себе і акторське мистецтво, і технічну творчість, і дизайн, і музику тощо. І якщо у ХХ ст. при університетах існували лише кіноклуби, в яких переглядали та обговорювали фільми, то у сучасних студентів є можливість ще й створювати кіно в аматорських кіностудіях. Досить цікавою та неординарною є діяльність студентів у фотостудіях, художньо-творчих майстернях, студіях рукоділля, осередках технічної творчості, таких як радіогуртки, університетське радіо та телебачення.

У цьому напрямку працюють осередки культури в університетах Любліна (художня майстерня та студентська галерея «Pracownia Działań Plastycznych і Studencka Galeria») та Лодзі (студентська інтернет-газета «Serwus»). У Познаньському університеті функціонують клуб радіолюбителів «SP 3 PKL» (Klub krótkofalowców «SP 3 PKL») та університетська кіностудія (Uniwersyteckie Studio Filmowe), яка є однією з небагатьох в Польщі, що мають власні професійні та самодіяльні програмами на польському телебаченні (TVP-3). В Опольському університеті працюють художні студії за такими напрямами: графіті, рукоділля (вишивка), живопис та графіка, фотомистецтво. У Шльонському університеті діють літературна студія, фотостудія, університетське радіо «Egida». У Торуньському університеті ім. Миколая Коперніка – Інтернет-телебачення (Uniwersytecka Telewizja Internetowa) та студентське радіо «Sfera»; у Гданську – Студентська агенція фотографій (Studencka Agencja Fotograficzna).

У сучасних університетах Польщі функціонування радіостанцій вже стало невід'ємним елементом університетського культурного середовища. Серед найбільш відомих університетських радіостанцій: Радіо «Afera» (Політехніка Познанська), Радіо «Akadera» (Політехніка

Бялостокська), Університетське Радіо «Centrum» (Політехніка Жешовська), Університетське Радіо «Centrum» (Люблінський UMCS), Радіо «Index» (Університет Зеленогурський), Університетське Радіо «Kampus» (Університет Варшавський), Університетське Радіо «LUZ» (Політехніка Вроцлавська), Радіо «UWM FM» (Університет Вармінсько-Мазурський), Студентське Радіо «Żak» (Політехніка Лодзська). Ці радіостанції у 2003 році склали угоду головних редакторів «Polskie Rozgłośnie Akademickie» (Porozumienie Rozgłośni Akademickich), метою якої є інтеграція університетських станцій, загальна програмна та комерційна стратегія.

У Гданському університеті функціонують кіноклуби та дискусійні клуби, наприклад, дискусійний кіноклуб «Miłość Blondynki» (Dyskusyjny Klub Filmowy «Miłość Blondynki»). Жанр кіномистецтва привертає й увагу організаторів університетських та міжнародних фестивалів: Міжнародні дні документального кіно «Rozstaje Europy» (Międzynarodowe Dni Filmu Dokumentalnego «Rozstaje Europy») у Люблінському UMCS; Міжнародний кінофестиваль «Etiuda» (Międzynarodowy Festiwal Filmowy «Etiuda»), фестиваль історичних фільмів (Festiwal Filmów Historycznych), фестиваль класичного кіно «Classic Film Festival» у Варшавському університеті; Міжнародний кінофестиваль «MFF Etiuda&Anima» у Ягеллонському університеті у Кракові [1, с. 333].

Найпопулярнішою формою контакту сучасної молоді з сучасним музичним мистецтвом є дискотеки. Незважаючи на те що ця форма організації молодіжного дозвілля часто залишається недооціненою у педагогічних колах, слід все ж наголосити, що дискотеки мають велике соціально-педагогічне значення. Дискотеки задовольняють не лише естетичні потреби завдяки прослуховування улюбленої музики, вони служать отриманню нової інформації про музичні події, видатних виконавців, популярні музичні напрямки, а також надають можливість рухатись, що сприяє фізичному вдосконаленню тіла, рекреації. Слід також наголосити на комунікаційній значущості дискотек, де молодь може вільно спілкуватися, обмінюватися думками, набувати соціального досвіду.

Тож, з одного боку, осередки культури в польських університетах задовольняють інтереси студентської молоді (через сучасне мистецтво, альтернативні жанри, молодіжну субкультуру, що в них культивується), з іншого боку, завдяки використанню творів класичного мистецтва у репертуарі хорів, оркестрів і традиційних театрів створюють культурне середовище, яке має опосередкований педагогічний вплив на студентів, формуючи їх духовність, ціннісні орієнтації та загальну культуру.

Польські осередки культури від українських відрізняють також вражаючі масштаби заходів. Велика кількість фестивалів мають статус міжнародних і проходять протягом декількох днів, а концерти, шоу, конкурси проводяться для всього населення міста. Також характерним для польських осередків культури є те, що в них представлена велика кількість жанрових різновидів мистецтв як традиційних, так і альтернативних.

Інноваційний потенціал досвіду діяльності університетських осередків культури в Польщі можна враховувати у частині впровадження нових форм та методів їх діяльності з урахуванням сучасних тенденцій розвитку культури та нових можливостей фінансування. Українським організаторам студентського дозвілля слід звернути увагу на пошуки нових ефективних форм роботи в університетських осередках культури, де будуть використовуватися як найкращі зразки молодіжної культури, сучасні популярні напрями, так і високе мистецтво, що повинно спричинити зміну аксіологічних пріоритетів студентів, формування їх ціннісних орієнтацій, розвиток загальної культури особистості.

Зауважимо, що невід'ємною складовою університетських осередків культури в Республіці Польща є студентські творчі об'єднання. Відповідно до способу управління можна виділити дві групи об'єднань – формальні й неформальні. Зазначимо, що у сучасному суспільстві дедалі більшої популярності набувають молодіжні неформальні об'єднання, ідеологія яких не завжди відповідає еталонам культури і духовності. Це зумовлює необхідність курування діяльності подібних угрупувань педагогами і спрямування їх творчого потенціалу на виховання у контексті загальновизнаних аксіологічних орієнтирів, але з урахуванням потреб і вподобань сучасної молоді.

Проблема неформальних творчих об'єднань на університетському рівні в Польщі вирішується за допомогою впровадження альтернативних форм роботи. Наприклад, у Центрі культури Люблінського університету функціонує Комісаріат діянь альтернативних (Komisariat Działań Alternatywnych), що займається популяризацією сучасної молодіжної субкультури й організацією фестивалів альтернативного мистецтва, а також «Клуб гарної пісеньки» («Klub Dobrej Piosenki»), подібний до українських клубів бардівської пісні. Вогняне шоу «Mamadoo» («Mamadoo – grupa fireshow») Гданського університету теж можна віднести до альтернативної творчості студентів [11;17].

На звання найбільш альтернативного заходу організованого Університетським центром культури Люблінського університету Марії Кюрі-Склодовської претендує фестиваль «ZdaErzenia». Цей захід користується великою популярністю серед студентів і в останні роки завоював велику кількість як прихильників, так і пристрасних супротивників. Наміром фестивалю є зіткнення різних світоглядів, ідей, задумів, метою – виклик полеміки і дискусій.

Студентський фестиваль «ZdaErzenia» являє собою спробу об'єднування культурної анімації та поширення культури. Організатори «ZdaErzenia» привертають увагу на паралельне співіснування двох позицій: діяльнісної – активної, творчої та пасивної – рецептивної. Перетворення пасивної позиції в активну є важливою метою «ZdaErzenia». Головним предметом зацікавленості організаторів є мистецтво, всі його види: починаючи від музичних захоплень ритмами бубнів, закінчуючи мультимедійними видовищами, з'єднуючими театр з кіно, образотворче мистецтво з музикою. «ZdaErzenia» організований в основному студентами, які вміють збудити зацікавленість в студентському і викладацькому середовищі. Десятки вистав, концертів, виставок, майстерень, показів, лекцій мають на меті заохочення глядачів до активної діяльності, пробудження в них бажання співучасті [11].

Запозичення варта й практика забезпечення польських університетських осередків культури високо кваліфікованими кадрами. Наголосимо, що для повноцінної діяльності колективу і досягнення ним високого художнього рівня необхідна його кадрова стабілізація. Високих результатів досягають ті колективи, які уникають щорічної масової зміни учасників. На нашу думку, це є дуже суттєвою проблемою для всіх колективів, які працюють в навчальних закладах. Кожного року частина колективу закінчує навчання і автоматично виходить з його складу, а на місце випускників приходять студенти-першокурсники, які у деяких випадках не займались раніше таким видом діяльності і потребують особливої уваги та майстерності керівника. Доцільним у таких випадках, на нашу думку, буде створення підготовчої групи, де буде можливо займатися додатково зі студентами молодших курсів, які після випуску старшокурсників займуть їх місце в основному складі колективу, що забезпечить таким чином природну адаптацію першокурсників.

Вагомого значення для ефективного розвитку творчих здібностей та формування особистості набуває професійний рівень педагога (керівника колективу) та його авторитет серед учасників колективу. Педагог повинен не просто передавати знання, а спонукати учасників

до саморозвитку і самореалізації, володіти педагогічними прийомами ефективного мотивування.

На закінчення підкреслимо, що застосування методу педагогічного прогнозування дозволило нам визначити можливості використання інноваційного потенціалу досвіду діяльності польських університетських осередків культури у практиці вітчизняних університетів. З огляду на сучасні процеси модернізації вітчизняної вищої школи в умовах побудови європейського освітнього простору та необхідність реорганізації діяльності університетських осередків культури виявлено шляхи впровадження прогресивного польського досвіду у практику вітчизняних університетів на трьох рівнях.

Достовірність результатів педагогічного прогнозування була доведена практичною апробацією запропонованих рекомендацій у процесі модернізації позанавчальних підрозділів Сумського державного університету. Реорганізовано студентський клуб СумДУ. У розробленому і затвердженому Положенні про Культурно-мистецький центр нормативно закріплено інноваційні пропозиції, згідно з якими до його структури увійшли: організаційно-методичний відділ як підрозділ, що забезпечує розробку і написання сценаріїв та оформлення нормативних актів та поточної документації; група технічного забезпечення (звукорежисери, інженери з освітлення, студія звукозапису), аматорські мистецькі колективи, які були об'єднані у творчі студії за жанровими ознаками (вокально-інструментальні, хореографічні, театральні) [7].

Наголосимо, що активізації діяльності органів студентського самоврядування на факультетах СумДУ сприяють експериментальні студентські творчі студії, діяльність яких спрямована на організацію гурткової роботи на факультетах, проведення культурно-освітніх заходів для студентів та аспірантів, підтримку талановитої молоді. Керівниками студій стали студенти-наставники, які опікуються розвитком талантів студентів молодших курсів, ініціюють проведення заходів, у тому числі альтернативних.

Висновки. Використання інноваційного потенціалу досвіду діяльності польських університетських осередків культури у практиці вітчизняних університетів передбачає такі заходи.

1. На *регіональному рівні* нагальним є:

- активізація співпраці з європейськими студентськими організаціями та осередками культури іноземних університетів;

- спрямування діяльності УОК на інтеркультурне виховання та сприяння розвитку міжнародних зв'язків шляхом участі у програмах культурних обмінів;
- активна участь у міжнародних мистецьких фестивалях і конкурсах;
- організація, проведення та участь у загальноєвропейських студентських культурно-дозвіллєвих заходах, які сприяють створенню регіонального культурно-дозвіллєвого простору й інтернаціоналізації студентського дозвілля

2. На *національному рівні* :

- розроблення загальнонаціональних культурно-освітніх програм для університетів щодо розвитку національної культури, виховання патріота своєї країни;
- розвиток загальної культури студентської молоді та накопичення нею мистецького досвіду в межах діяльності університетських осередків культури;
- налагодження тісного контакту з органами державної влади щодо їх підтримки студентських культурних проектів та університетського аматорського руху.

3. На *інституційному рівні* слід передбачити:

- створення та підтримка багатофункціональних університетських Центрів культури, до складу яких входять аматорські мистецькі колективи, студентські творчі об'єднання та клуби за інтересами (культурно-мистецькі, технічні, спортивні тощо);
- створення в університетських осередках культури сприятливих умов для гармонійного розвитку особистості студента;
- підвищення ролі органів студентського самоврядування в організації діяльності УОК;
- підтримка ініціативи студентської молоді щодо розвитку альтернативних напрямів культурно-мистецької діяльності;
- підсилення мотивації студентів до участі в культурі з огляду на їх інтереси, уподобання, рівень творчих здібностей та бюджет часу;
- впровадження нових форм та методів діяльності УОК із урахуванням сучасних тенденцій розвитку культури та нових можливостей фінансування діяльності УОК;
- забезпечення університетських осередків культури висококваліфікованими кадрами.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми інноваційної діяльності університетських осередків культури в Польщі. Предметом подальших порівняльних розвідок можуть стати теорія і практика інтернаціоналізації культурного середовища вищих навчальних закладів країн Західної Європи, пошук та конкретизація інноваційних підходів до формування педагогічної компетентності організаторів діяльності університетських осередків культури, у тому числі представників органів студентського самоврядування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондаренко О. О. *Діяльність університетських осередків культури у сучасній Польщі* / О. О. Бондаренко // *Проблеми освіти у Польщі та в Україні в контексті процесів глобалізації та євроінтеграції* / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького, С. Сисоєвої. – К. : КІМ, 2009. – С. 328-335.

2. Волинський державний університет імені Лесі Українки [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.vdu.edu.ua/

3. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18

4. Львівський національний університет імені Івана Франка [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.franko.lviv.ua/

5. Національний університет «Києво-Могилянська» академія [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.ukma.kiev.ua/

6. Ніколаї Г. Ю. *Інноваційний розвиток фізичного виховання та спорту в університетах Республіки Польща* / Г. Ю. Ніколаї // *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: науковий журнал*. - Суми : СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2014. - № 4 (38). - С. 55-65.

7. Положення про Культурно-мистецький центр СумДУ [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://sumdu.edu.ua/ukr/general/normative-base.html

8. Постанова Кабінету Міністрів від 27 серпня 2010 р. № 796, «Про затвердження переліку платних послуг, які можуть надаватися навчальними закладами, іншими установами та закладами системи освіти, що належать до державної і комунальної форми власності» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=796-2010-%EF)

9. Сумський державний університет [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://sumdu.edu.ua/

10. AEGEE – Europejskie Forum Studentów [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.aegee.krakow.pl/aegee/podst_info

11. Akademicki Centrum Kultury UMCS «Chatka Żaka» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://ack.lublin.pl/

12. Amerykańskie Centrum Informacji i Kultury «American Corner» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://pik.wroclaw.pl/Amerykaskie-Centrum-Informacji-I-Kultury-m36.html

13. Centrum Herdera Uniwersytetu Gdańskiego [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://herder.ug.gda.pl/

14. Dni Kultury Arabskiej [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.ukw.edu.pl/jednostka/66a635c1ead43cbba4b6

15. Muzeum Uniwersytetu Warszawskiego [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.muzeum.uw.edu.pl/

16. Ośrodek Badań Kultury Amerykańskiej [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.ug.edu.pl/pl/strukturaug/pokaz_jedn.php?id_jedn=12

17. Uniwersytet Gdański [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.univ.gda.pl/pl/

18. Uniwersytet Jagielloński w Krakowie [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.uj.edu.pl

19. Uniwersytet Łódzki [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.uni.lodz.pl/index.php/strefa/kujon

20. Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.umcs.lublin.pl/index.php

21. Uniwersytet Opolski [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://uni.opole.pl/show.php?lang=pl&m=24&id=225

22. Uniwersytet Śląski w Katowicach [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.us.edu.pl/

23. Uniwersytet Warszawski [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.uw.edu.pl/

24. Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym // Dziennik Ustaw z 30 sierpnia 2005 r – Nr. 164, poz. 1365.

25. Zrzeszenie Studentów Polskich [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.zsp.org.pl/

Наталія Долгова, канд. пед. наук, доцент
Сумський державний університет
ORCID ID 0000-0002-5091-4762
DOI 10.24139/978-966-968-247-0/172–201

ДОСВІД МОДЕРНІЗАЦІЇ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ І СПОРТУ В УНІВЕРСИТЕТСЬКІЙ ОСВІТІ ПОЛЬЩІ: ПЕРСПЕКТИВИ ЕКСТРАПОЛЯЦІЇ

Дослідження присвячено висвітленню особливостей модернізації фізичного виховання та спорту в університетах Польщі у регіональному контексті. Узагальнено досвід упровадження інновацій, зокрема хореографічної підготовки, у процес фізичного виховання та спорту в сучасних університетах Польщі в умовах розбудови Європейського простору вищої освіти. Розглянуто загальноєвропейські документи щодо фізичного виховання та спорту у вищій школі. Досліджено стан фізичного виховання та спорту в університетах України. Визначено перспективи використання інноваційного досвіду університетів Республіки Польща в аспекті досліджуваної проблеми в Україні на регіональному національному та інституційному рівнях.

***Ключові слова**: університетська освіта, фізичне виховання, університетський спорт, хореографічна підготовка, Європейський простір вищої освіти, інновації.*

Постановка проблеми. В умовах євроінтеграції та гуманізації вищої школи згідно з принципами культурної та фізичної досконалості особливого значення набуває модернізація фізичного виховання та спорту в університетській освіті, оскільки студентська молодь складає генофонд нації. В Україні проблема фізичного розвитку, збереження і зміцнення здоров'я студентів стає надзвичайно актуальною, оскільки

фізичний стан університетської молоді впродовж останніх десятиліть різко погіршився внаслідок поглиблення соціально-економічної, екологічної та демографічної кризи, надуживання комп'ютерних технологій. На необхідності розв'язання проблем фізичного розвитку і здоров'я молоді наголошується в державних документах, зокрема, Законі України «Про фізичну культуру і спорт», Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»), Цільовій комплексній програмі «Фізичне виховання – здоров'я нації», Національній доктрині розвитку фізичної культури і спорту.

Приєднання України до Болонського процесу зумовлює необхідність трансформації системи вищої освіти. Тому актуальними стають питання вивчення досвіду країн Європейського Союзу й аналіз практики зарубіжних університетів щодо виховання фізично розвиненої та здорової молоді. На особливу увагу вітчизняних компаративістів заслуговують модернізаційні процеси в системі фізичного виховання та спорту (ФВтаС) в Республіці Польща, досвід якої можна успішно адаптувати до специфіки університетської освіти в Україні.

Аналіз актуальних досліджень. У межах вітчизняного педагогічного дискурсу окремі аспекти розвитку вищої освіти в Польщі та України висвітлено в дисертаційних дослідженнях О. Бондаренко, А. Василюк, С. Когут, Г. Ніколаї, Ю. Соколович-Алтуніної та ін. Фундаментальні дослідження професійної підготовки фахівців із фізичного виховання в Польщі було здійснено Е. Вільчковським, Ю. Войнаром, Р. Мушкетою, В. Пасічником, Є. Приступою. Концептуальні положення педагогічної компаративістики репрезентували Н. Абашкіна, О. Заболотна, Н. Лавриченко, О. Огієнко, Л. Пуховська, А. Сбруєва та ін.

Проблеми фізичної культури та здоров'я з філософських позицій розглядають українські, російські й польські дослідники Є. Бистрицький, В. Косяк, Ю. Ліпець, М. Милік та ін. Розв'язання означених проблем у межах вітчизняної педагогічної науки і практики пропонують В. Бондаренко, В. Горащук, Т. Круцевич, Ю. Лянной, В. Платонов, О. Томенко, Б. Шиян та ін. Питання збереження здоров'я засобами фізичної культури та спорту вирішують дослідники М. Амосов, В. Базильчук, В. Бальсевич, Л. Лубишева, Л. Пилипей, В. Сергієнко, А. Шепелєв та ін. Компетентнісний підхід до формування культури здоров'я молоді в контексті валеології здійснюють українські науковці І. Аносов, О. Бондаренко, М. Гончаренко, І. Калиниченко, О. Єжова та ін.

Значний внесок у розвиток сучасної наукової думки у сфері фізичного виховання зробили польські дослідники К. Зеліньський,

К. Культис, М. Островська, М. Януш та ін. Позитивний вплив фізичного виховання та спорту на рівень здоров'я молоді доводять Т. Бєлецький, М. Жибура, Г. Каркошка, Б. Корпак, К. Кравчик та ін. Водночас інноваційний досвід модернізації фізичного виховання студентів та університетського спорту в сучасній Польщі не дістав належного висвітлення в межах вітчизняного наукового дискурсу.

Метою дослідження є узагальнення досвіду упровадження інновацій у процес фізичного виховання та спорту в сучасних університетах Польщі задля визначення перспектив його екстраполяції в Україні.

Виклад основного матеріалу. На початку XXI століття євроінтеграційний вектор освітньої політики України визначає орієнтир вітчизняної педагогічної спільноти щодо ознайомлення зі світовим та європейським досвідом в аспекті розв'язання проблем фізичного здоров'я нації. Водночас дослідження розвитку освітньої системи країн ЄС, її сучасний стан і перспективні напрями модернізації відповідно до європейських і світових стандартів у галузі фізичного виховання і студентського спорту є прогресивними та стануть корисними для інноваційних перетворень у сфері вищої освіти в Україні [3].

Приєднання України до Болонського процесу зумовлює необхідність трансформації системи вищої освіти. Тому актуальними стають питання вивчення досвіду країн Європейського Союзу й аналіз практики зарубіжних університетів щодо виховання фізично розвиненої та здорової молоді. На особливу увагу вітчизняних компаративістів заслуговують модернізаційні процеси в системі фізичного виховання та спорту (ФВтаС) в Республіці Польща, досвід якої можна успішно адаптувати до специфіки університетської освіти в Україні.

Порівняльний термінологічний аналіз нормативних документів, зокрема Закону України «Про фізичну культуру і спорт» (1993 р.) і Закону Республіки Польща «Про фізичну культуру» (1996 р.), та контент-аналіз наукових розвідок українських і польських дослідників засвідчили, що у вітчизняних джерелах переважають терміни «фізична культура», «культура здоров'я», «здоровий спосіб життя», а в польських – «фізичне виховання», «фізичне здоров'я», «фізична рекреація».

Наголосимо, що поняття «фізичне виховання студентів» визначено нами як багатогранний педагогічний процес організації активної фізкультурно-оздоровчої діяльності університетської молоді. У той же час термін «університетський спорт» схарактеризовано як цілеспрямована діяльність студентів університетів із метою

досягнення максимальних спортивних результатів, що позитивно впливає на їх фізичний і психічний стан та соціалізацію.

Систематизація сучасних концептуальних підходів провідних польських учених до фізичного виховання молоді дозволила нам виокремити найважливіші з них, а саме: *гуманістичний* (М. Демель, А. Совіньський), в якому акцентовано на гармонії між тілом і психікою, на взаємозв'язку фізичного і психічного здоров'я особистості; *аксіологічний* (Г. Грабовський, К. Зухора), в межах якого поняття «фізичне виховання» інтерпретується через конгломерат таких цінностей, як «здоров'я», «працездатність», «краса тіла»; *валеологічний* (А. Краваньський, В. Осіньський, З. Яворський), за яким фізичне виховання, спорт і система оздоровлення функціонують як єдине ціле, забезпечуючи освіту й виховання здорової нації, а фізична активність задля здоров'я (health related fitness) стає ціложиттєвою установкою.

На основі виокремлення сутнісних характеристик модернізації, конкретизації й уточнення змістового навантаження означеного поняття щодо вищої школи *модернізацію фізичного виховання та спорту в університетській освіті* визначено нами як інноваційний процес трансформації, що полягає: в оновленні структури ФВтаС; у переорієнтації мети та змісту фізкультурно-спортивної підготовки на формування культури здоров'я університетської молоді; використанні сучасних підходів до управління в означеній сфері; у розширенні видів рухової активності студентів. Наголосимо, що інноваційні зміни у ФВтаС відбуваються під впливом таких сучасних тенденцій розвитку вищої освіти, як маркетизація та менеджеризація.

За результатами ретроспективного аналізу визначено місце сучасних модернізаційних процесів у загальному генезисі ФВтаС в університетській освіті Польщі. Використання історико-генетичного аналізу дозволило здійснити періодизацію становлення та розвитку означеного феномену. Доведено, що його ґенеза детермінується низкою політичних, економічних та академічних чинників. Зокрема, з огляду на історичні події, суспільно-політичні перетворення, зміни в організації, структурі, фінансовому становищі, матеріально-технічній базі і кадровому складі університетів виокремлено чотири періоди становлення і розвитку ФВтаС в університетській освіті Польщі. Розглянемо їх детальніше.

Перший, *започаткувальний,* період (кінець XVIII – початок XX ст.) розпочинається зі створення Комісії національної освіти (1773 р.), яка обґрунтувала доцільність упровадження фізичного виховання в систему

освіти, і характеризується: організацією фізичного виховання студентів у позанавчальний час у Ягеллонському, Вроцлавському, Познаньському, Львівському та Варшавському університетах; створенням перших спортивних осередків (1878 р.), що існували за рахунок бюджетів університетів та благодійників; заснуванням Академічного спортивного союзу (АСС) у 1909 р. та відкриттям курсів фізичного виховання у Ягеллонському університеті для підготовки вчителів-фізкультурників (1913 р.). Другий, *пошукувальний,* період (1918–1939 рр.), що охоплює роки між двома світовими війнами, коли на територіях, анексованих трьома імперіями, виникає ІІ Річ Посполита, характеризується, з одного боку, появою спортивних клубів АСС в усіх академічних центрах Польщі та встановленням міжнародних контактів у галузі університетського спорту, а з іншого – першими спробами впровадити обов'язкові заняття з фізичного виховання у Познаньському та Ягеллонському університетах (1938 р.). Третій, *уніфікувальний,* період (1945–1988 рр.) збігається із часами існування Польської Народної Республіки, коли під політичним тиском СРСР відбувається жорстка централізація управління вищою школою, приймається низка відповідних законів, усталюється традиційна модель ФВтаС з єдиними програмами і нормативами. Установлено, що в університетах Польщі з'являється нова структурна одиниця – Студіуми фізичного виховання і спорту (СФВіС), а основною організаційною одиницею зі спортивно-масової роботи стають Університетські клуби (УК) АСС. З'ясовано, що внаслідок співпраці СФВіС та УК АСС сформувалась університетська система змагань. Четвертий, *модернізувальний,* період розпочинається в 1989 р. з моменту проголошення ІІІ Речі Посполитої, коли відновлюється національна модель фізичного виховання студентів і університетського спорту та розпочинаються пошуки шляхів її модернізації, відбувається активна реорганізація ФВтаС в університетах за євростандартами після підписання угоди про асоціацію РП з європейською спільнотою (1991 р.).

Застосування історико-генетичного та порівняльно-зіставного методів дозволило створити типологію академічних спортивних осередків у контексті еволюції досліджуваного феномену: школи (верхової їзди, фехтування, плавання, танців та гімнастики), спортивні гуртки, студентські спортивні товариства, спортивні клуби, зимові та літні спортивні табори, УК АСС, центри (ФВтаС, фізичної культури і здоров'я, спорту і рекреації тощо).

Наголосимо, що у становленні системи фізичного виховання та спорту в Польщі значну роль відіграли окремі персоналії. Так,

наприкінці XVIII ст. діячі Комісії національної освіти – А. Каменецький, С. Канарський, А. Поплавський, Г. Пірамович – обґрунтували необхідність фізичного виховання в системі освіти. Професор кафедри хірургії Людвиг Берковський був засновником гімнастичної школи оздоровчого спрямування в Яґеллонському університеті (1838 р.). Професор Евгеніуш Пясецький створив на медичному факультеті Познаньського університету першу в Польщі кафедру шкільної гігієни та фізичного виховання (1919 р.) і впровадив програму фізичного виховання на всіх факультетах вишу. Професор Яґеллонського університету Станіслав Чехановський у 1927–1928 роках ініціював уведення обов'язкового фізичного виховання у вищих навчальних закладах. Нині інноваційні процеси у сфері фізичного виховання та спорту в університетах Польщі відбуваються зі збереженням кращих традицій, закладених видатними професорами у минулі століття.

Використання зарубіжного досвіду в Україні передбачає порівняння нормативно-правового аспекту модернізації фізичного виховання та спорту у вітчизняній вищій школі та університетській освіті Республіки Польща аби з'ясувати вплив законодавчих ініціатив на ефективність означеного процесу. Установлено, що унормованим початком модернізації ФВтаС у вишах Польщі стало прийняття Закону «Про вищу освіту» (2005 р.).

Структурно-функціональний аналіз статутів вісімнадцяти класичних університетів Польщі засвідчив, що у кожному з них існують навчальні підрозділи, які займаються проблемами здоров'я. СФВіС функціонують як міжфакультетські структурні одиниці, що створюються для організації відповідної діяльності та проведення рекреаційних заходів для студентів, аспірантів і співробітників. Університетські клуби Академічного спортивного союзу тісно співпрацюють із Студіумами фізичного виховання і спорту щодо формування у студентів дбайливого ставлення до власного здоров'я, потреби займатися спортом і бажання постійно підвищувати особисті фізичні показники. На сьогодні означені структурні підрозділи разом проводять господарську та маркетингову діяльність, об'єднуючись у своїй більшості в центри фізичного виховання та спорту.

У ході порівняльно-зіставного аналізу змісту фізичного виховання студентів в університетах РП з'ясовано, що модернізація ФВтаС передбачає розроблення авторських програм із фізичного виховання згідно з останніми дослідженнями у сфері фізичного виховання студентів та розширення видів рухової активності.

Доведено, що модернізація навчального процесу відбувається за рахунок уведення нових, сучасних, а іноді й екстремальних видів спорту, чим підвищує інтерес студентів до предмета.

Результати порівняльно-зіставного аналізу нормативних актів, наукових публікацій та сайтів польських університетів свідчать, що оновлення управлінських засад стає важливою ланкою модернізації фізичного виховання та спорту у вишах країни. Установлено, що університети Польщі є юридично самостійними, незалежними та мають значні повноваження щодо вирішення питань ФВтаС. Наголосимо, що децентралізація системи управління вищої освіти надала більше можливостей для підвищення ефективності управління шляхом чіткого окреслення компетенцій ректоратів університетів, керівництва СФВіС і УК АСС та для розвитку власної спортивної інфраструктури вишів і використання наявної матеріальної бази з метою отримання прибутку.

На офіційному сайті Міністерства науки і вищої освіти Польщі зазначено, що розвиток університетського спорту є одним із пріоритетних завдань кожного вишу країни, який повинен вирішити такі суперечності, як: погіршення фізичного стану серед студентської молоді, що виникає внаслідок відсутності рухової активності; поява потреби у фізичній активності, що полягає у збереженні або створенні нових її форм та рекреації, підвищення рівня всезагальності й доступності занять спортом через розширення мережі спортивних клубів, секцій у вищих школах та збільшення кількості спортивно-масових заходів тощо. Варто зауважити, що оприлюднені Міністерством науки і вищої освіти Польщі завдання щодо розвитку університетського спорту є основою для організації та функціонування фізичної культури молоді. На нашу думку, вони відіграють важливу роль у підготовці студентів до дорослого життя та самостійних занять, а також до різних варіацій спортивної діяльності й активного відпочинку [2, с. 37].

Як свідчить електронне листування та вивчення досвіду і результатів діяльності польських фахівців із фізичного виховання та спорту, маркетизація та менеджеризація вищої освіти в РП зумовлюють застосування в управлінні ФВтаС ринкових принципів та механізмів менеджменту, що дозволяє успішно формувати фізичну культуру студентів. Під впливом євроінтеграційних тенденцій формується інноваційна модель ФВтаС, специфічними рисами якої стають взаємодія управлінської вертикалі та самоврядної горизонталі, налагодження мережевих взаємозв’язків за допомогою інформаційних комп’ютерних

технологій, прозорості та свободи руху інформації, інноваційного характеру діяльності, ефективного мережевого управління, змішаних форм власності. Констатовано інтенсивний розвиток відповідної маркетингової діяльності, що передбачає: урізноманітнення пропозицій щодо вибору змісту фізкультурно-оздоровчих і спортивних занять, залучення висококваліфікованих тренерів та інструкторів, проведення спортивно-рекреаційних заходів за рахунок спонсорських внесків, організацію реклами в засобах масової інформації, отримання грантів на оновлення спортивної інфраструктури й прибутків з оренди спортивних споруд, вивчення потреб суспільства щодо зміцнення здоров'я молоді та формування у студентів стійких навичок здорового способу життя.

Використання низки емпіричних методів – включеного спостереження, інтерв'ювання, бесід, електронного листування з науковцями Студіумів фізичного виховання та спорту університетів Польщі (Варшавського, Марії Кюрі-Склодовської в м. Любліні, Шльонського та Економічного в м. Катовиці) – дає підстави стверджувати, що впровадження інновацій в організацію навчально-виховного процесу з фізичного виховання дозволяє змінити ставлення університетської молоді до нього на позитивне. Результати опитування викладачів свідчать, що кожний з них самостійно визначає власні критерії оцінювання навчальних досягнень студентів. Доведено, що інноваційна модель ФВтаС передбачає особливий статус студентів з обмеженими фізичними можливостями, інвалідів, для яких організовано спеціальні навчальні заняття та міжуніверситетські змагання.

Результати емпіричного дослідження засвідчили, що характерними ознаками інноваційної моделі фізичного виховання та спорту в університетах РП стає впровадження ІКТ в організацію навчально-виховного процесу. Доведено, що користування університетською інтернет-системою управління навчальним процесом USOS дає змогу студентам ознайомлюватись із численними пропозиціями та вільно обирати види рухової активності, у т. ч. хореографічної та реабілітаційної. Створення спеціальної програми електронної реєстрації на інтернет-сторінках університетів оптимізує організацію процесу фізичного виховання студентів, посилює їх мотивацію, бажання вести здоровий спосіб життя, фізично самовдосконалюватись і займатися спортом.

Зауважимо, що у більшості польських університетів до обов'язкових предметів в межах фізичного виховання включено хореографічну підготовку. Емпіричні дослідження навчального процесу

в польських вишах дозволяють стверджувати, що така форма фізичної підготовки активно використовується в тих університетах, де традиційно функціонують відомі в Польщі й закордоном ансамблі народного танцю. Так, в Економічному університеті в Катовицях танцювальні заняття в межах фізичного виховання проводилося штатним викладачем СФВіС, досвідченим хореографом, художнім керівником відомого ансамблю народного танцю «Silesianie» у спортивній залі університету.

Отже, базові аспекти модернізації фізичного виховання та спорту в університетській освіті РП характеризуються інноваційними змінами у нормативно-правовій, структурно-змістовій та управлінській сферах. Узагальнення досвіду впровадження інновацій у процес ФВтаС у Республіці Польща засвідчило наявність відповідної інноваційної моделі, зорієнтованої на здійснення ефективного маркетингу і менеджменту з оптимізацією співвідношення організаційних та самоорганізаційних початків системи, відповідає інтересам й очікуванням студентів, включає широкі пропозиції видів рухової активності.

Порівняльно-зіставний аналіз документів Європейського парламенту засвідчив наявність ефективних кроків у напрямку модернізації фізичного виховання та спорту стосовно вищої школи, які спрямовані на поєднання в раціональних пропорціях розумових і фізичних занять та визначення форм реалізації ФВтаС в університетській освіті країн Європейського Союзу. Показано, що в університетах Польщі активізується увага до фізичного виховання студентів з обмеженими можливостями, здійснюється пошук грантів для створення й покращання спортивної інфраструктури.

За результатами порівняльно-зіставного аналізу з'ясовано, що з 90-х років ХХ століття в Україні починає формуватися національна політика у сфері фізичної культури і спорту з урахуванням найкращих вітчизняних досягнень. Одним з основоположних факторів стає нормативно-правова база вищої освіти, що визначає механізми реалізації соціальних прав університетської молоді на заняття фізичними вправами та спортом. Аналіз законодавчих актів засвідчив наявність декларативних положень про роль ФВтаС у формуванні фізичного і морального здоров'я студентів.

Однак, нині в Україні актуалізується потреба у запровадженні низки норм та заходів, покликаних забезпечити для університетської молоді можливості вести здоровий спосіб життя, систематично займатися фізичними вправами і спортом, отримувати вільний доступ до сучасної

спортивної інфраструктури. Існує нагальна потреба у фінансуванні університетського спорту, інноваційному менеджменті, оновленні відповідної матеріально-технічної бази з метою підвищення конкурентоспроможності вітчизняних студентів-спортсменів. З'ясовано, що вивчення основних аспектів інноваційних процесів у вищій освіті Польщі, аналіз стратегічних змін у ФВтаС шляхом адаптації до європейських вимог сприятиме уникненню помилок у ході модернізації фізичного виховання та спорту в університетській освіті України.

Провідним меседжем Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ) є доповідь «Про стан охорони здоров'я у світі», у якій щорічно дається експертна оцінка глобального стану охорони здоров'я, зокрема статистичні дані щодо рівня здоров'я в усіх країнах світу. Так, у 2011 році, за даними ВООЗ, ймовірна тривалість життя мешканців України становить 62 роки для чоловіків і 74 роки для жінок, а ймовірність смерті у віці від 15 до 60 років – 395/148 випадків (на 1000 осіб) для чоловіків і жінок відповідно [21; 22]. Негативні тенденції простежуються також щодо стану здоров'я учнівської й студентської молоді. З кожним роком збільшується відсоток студентів, яких відносять до спеціальних медичних груп, та студентів, звільнених від практичних занять із фізичного виховання за станом здоров'я. Лише 70 % студентів виконує нормативи державної програми з фізичного виховання. Значний відсоток юнаків не можуть бути призвані на військову службу через незадовільний стан здоров'я [5, с. 124].

Ці факти свідчать про необхідність привернення уваги до здорового способу життя, що набуває актуальної соціальної та загальнокультурної значущості у процесі навчання для всіх груп населення, а особливо для студентської молоді. На думку українських науковців В. Зюзіна, І. Тахтарової, А. Захарової, фізичне виховання у вишах хоча і зорієнтоване на зміцнення здоров'я, загартування, підвищення фізичної працездатності, розвиток та вдосконалення фізичних якостей, але не є засобом забезпечення у студентів повноцінного розуміння стану власного здоров'я [5, с. 125].

Сучасні умови розвитку українського суспільства висувають нові вимоги до системи освіти та виховання підростаючого покоління. Аналіз стану здоров'я населення України та перспектив виходу з кризового стану, в якому воно перебуває, свідчить про те, що однією з найважливіших умов зміцнення здоров'я і профілактики захворювань є не лише здійснення довготривалих та масштабних фізкультурно-оздоровчих програм, але й формування культури здоров'я

університетської молоді. Варто зауважити, що фізична культура залишається недостатньо засвоєною для більшості громадян України, хоча можливості фізичної культури та спорту не викликають сумнівів. Про це свідчать наукові дослідження, значний досвід застосування фізичних вправ, поява нових форм та методів оздоровлення (заняття східними оздоровчими системами, методи психорегуляції, загартовування, здорове харчування, самобутні системи оздоровлення тощо).

І. Вакарчук зазначає, що фізичне виховання є важливим засобом формування особистості, громадянина і майбутнього фахівця, цілеспрямованим педагогічним процесом залучення студентської молоді до цінностей загальнолюдської фізичної культури та відродженням національних традицій. Поліпшення якості занять дає можливість уникнути значних фінансових витрат, пов'язаних із забезпеченням здоров'я людини та її безпеки [1, с. 21]. Водночас учений доводить, що для такої дисципліни, як фізичне виховання, не є сприятливою орієнтація на самостійну роботу за рахунок аудиторних занять, оскільки розвивати фізичні якості та формувати рухові навички можна лише шляхом регулярних занять із викладачем або інструктором на відповідних спортивних об'єктах [1, с. 22].

У відкритому листі вчених України першому заступнику директора Інституту інноваційних технологій і змісту освіти МОН України зазначено, що провідні науковці різних українських вишів доводять соціальну, гуманітарну та гуманістичну функції фізичного виховання та спорту під час підготовки студентів до якісної професійної діяльності. Фахівці наводять приклади постійно зростаючих вимог роботодавців до психофізичної підготовленості випускників вишів. Констатується той факт, що з роками збільшується кількість студентів, які належать до спеціальної медичної групи. Як наслідок у майбутньому – це потенційні пацієнти лікарень, яким необхідно буде оплачувати лікарняні. У листі надані поради ректорам вишів не виносити заняття з фізичного виховання за межі загального навчального плану занять студентів університетів. Наголошено, що істотну користь можуть принести лише обов'язкові заняття з фізичного виховання обсягом не менше 4 годин на тиждень упродовж усього періоду навчання [4, с. 78]. У цьому листі вітчизняні науковці підкреслюють вагому роль фізичного виховання та спорту в системі загального виховання студентів, у процесі якого формуються важливі для майбутнього фахівця якості, такі, як наполегливість, відповідальність, рішучість, впевненість у своїх силах, креативність тощо.

Перспективи гуманізації суспільства можна визначити за допомогою законодавчих документів, які приймаються державою щодо фізичного виховання молоді. Гостра потреба у визначенні пріоритетних напрямів розвитку фізичного виховання і спорту у вищих навчальних закладах України зумовила прийняття низки нормативних документів, зокрема: Закону України «Про фізичну культуру і спорт», Концепції фізичного виховання в системі освіти України, Цільової комплексної програми «Фізичне виховання – здоров'я нації», Національної доктрини розвитку фізичної культури і спорту, Державної програми розвитку фізичної культури і спорту в Україні на 2007–2011 рр. та ін. Змістовний аналіз цих документів дозволяє стверджувати, що стратегічними цілями системи фізичного виховання дітей та молоді є формування у них фізичного, психічного та морального здоров'я, усвідомленої потреби у фізичному вдосконаленні, розвитку зацікавленості до фізкультурно-оздоровчих занять і занять спортом, одержання знань та набуття вмінь вести здоровий спосіб життя.

Статтею 12 Закону України «Про освіту» (1991 р.) було визначено регламент розвитку процесу фізичного виховання у системі освіти. У статті 12 зазначено, що центральний орган виконавчої влади забезпечує організацію роботи з фізичного виховання, фізкультурно-оздоровчої та спортивної роботи в навчальних закладах усіх типів і рівнів акредитації, здійснює науково-методичне забезпечення цієї роботи в ході навчального процесу і в позанавчальний час [15].

У Законі України «Про фізичну культуру і спорт» (від 24.12.1993 р.) було визначено організаційні засади галузі фізичної культури і спорту [17]. До змісту цього Закону пізніше дев'ятьма законодавчими актами були внесені відповідні зміни та доповнення.

Означений Закон визначає загальні правові, організаційні, соціальні та економічні основи діяльності у сфері фізичної культури і спорту та регулює суспільні відносини у створенні умов для її розвитку, зокрема участь державних органів, посадових осіб, а також підприємств, установ, організацій незалежно від форм власності у зміцненні здоров'я громадян, досягненні високого рівня працездатності та довголіття засобами фізичної культури і спорту [17]. Відповідно до статті 4 цього Закону державна політика у сфері фізичної культури і спорту ґрунтується на таких засадах:

- визнанні фізичної культури і спорту як пріоритетного напряму гуманітарної політики держави;

- визнанні фізичної культури як важливого чинника всебічного розвитку особистості та формуванні здорового способу життя;
- визнанні спорту як важливого чинника досягнення фізичної та духовної досконалості людини, формуванні патріотичних почуттів у громадян та позитивного міжнародного іміджу держави;
- гарантуванні рівних прав та можливостей громадян у сфері фізичної культури і спорту;
- сприянні безперервності та послідовності занять фізичною культурою і спортом громадян різних вікових груп та інших пріоритетах;
- орієнтуванні на сучасні міжнародні стандарти у сфері фізичної культури і спорту, поєднанні вітчизняних традицій і досягнень із світовим досвідом у цій сфері [17].

У 1998 році відповідно до Закону України «Про фізичну культуру і спорт» було розроблено Цільову комплексну програму «Фізичне виховання – здоров'я нації» [19], що є індикатором гуманістичних зрушень в державі. У цій програмі йшла мова про кризовий стан системи фізичного виховання та спорту в Україні. Водночас наголошувалося, що органи влади розвинених країн світу надають пріоритетного значення питанням розвитку фізичного виховання, фізичної культури і спорту, розглядаючи їх як найбільш економічно вигідний та ефективний засіб профілактики захворюваності, зміцнення генофонду та розв'язання інших соціальних проблем [19]. Ця програма визначала основні принципи змін у фізичному вихованні учнівської й студентської молоді в системі освіти та заходи щодо розвитку фізичної культури і спорту на 1999–2005 роки як найбільш дієві засоби зміцнення здоров'я, що є найвищою гуманістичною цінністю суспільства. У цьому документі окреслено головні напрями фізкультурно-оздоровчої та спортивної діяльності у навчально-виховній сфері. На відміну від попередніх програм головною метою стало покращання здоров'я молоді з урахуванням її потреб, інтересів та мотивів діяльності. Однак через нестачу фінансів і необхідної законодавчої бази програма була виконана не в повному обсязі.

У Національній доктрині розвитку освіти, затвердженій Указом Президента України від 17 квітня 2002 р., зазначено, що фізичне виховання є невід'ємною складовою освіти, забезпечує можливість одержання кожною людиною необхідних науково обґрунтованих знань про здоров'я і засоби його зміцнення, про шляхи і методи протидії хворобам, про методики досягнення високої працездатності та тривалої творчої активності. У документі зауважено, що в системі

освіти держава забезпечує розвиток масового спорту як важливої складової виховання молоді [7].

У 2004 році Указом Президента України було затверджено Національну доктрину розвитку фізичної культури і спорту [8], яка визначила систему концептуальних ідей і поглядів щодо організаційної структури та завдання фізичної культури і спорту в Україні на період із 2004 року до 2016 року з урахуванням стратегії розвитку держави та світового досвіду. Метою Національної доктрини розвитку фізичної культури і спорту стала орієнтація українського суспільства на поетапне формування ефективної моделі розвитку фізичної культури і спорту на демократичних та гуманістичних засадах. В основу доктрини покладено ідею задоволення потреб кожного громадянина держави у створенні належних умов для занять фізичною культурою і спортом [8]. Також у документі зазначено, що завданням держави у сфері фізичного виховання і масового спорту є удосконалення викладання дисципліни «Фізичне виховання» у вищих навчальних закладах.

У 2006 році створено Національну раду з питань фізичної культури і спорту. За підсумками першого засідання роботи цієї ради видано Указ Президента України «Про Національний план дій щодо реалізації державної політики у сфері фізичної культури і спорту», що має на меті підвищити ефективність реалізації державної політики у сфері фізичної культури і спорту, залучити громадян до занять фізичною культурою, сформувати здоровий спосіб життя, піднести авторитет держави у світовому спортивному русі [14]. Указом були визначені основні напрями щодо реалізації державної політики у сфері фізичної культури і спорту. Логічним продовженням цієї політики стало затвердження Державної програми розвитку фізичної культури і спорту в Україні на 2007–2011 роки.

Державна програма розвитку фізичної культури і спорту на 2007–2011 роки [13], затверджена постановою Кабінету Міністрів України (від 15.11.2006 р.), почала діяти з 2007 року. Наголосимо, що програма спрямована на удосконалення системи управління галуззю фізичного виховання та спорту, впровадження нових форм фізичного виховання і масового спорту, формування у населення сталих звичок до занять спортом, а також окреслила необхідні заходи щодо поліпшення матеріально-технічної бази та ін. У програмі наголошувалося на необхідності створити належні умови для забезпечення фізичного виховання і масового спорту в дошкільних, загальноосвітніх, професійно-технічних та вищих навчальних закладах обсягом не менше 5–6 годин

рухової активності на тиждень, у тому числі відповідних умов для осіб з обмеженими фізичними можливостями [13]. Наступним кроком було схвалення Концепції Загальнодержавної цільової соціальної програми розвитку фізичної культури і спорту на 2012–2016 роки. Натомість дослідження університетів України засвідчують незадовільний рівень здоров'я й фізичної підготовленості студентської молоді, що є наслідком недостатньої рухової активності. Разом з тим у більшості університетів скорочується кількість годин із дисципліни «Фізичне виховання», заняття проводяться по чотири, а іноді і по дві години на тиждень тільки на першому та другому курсах і є позакредитною дисципліною.

У 2009 році Указом Президента України (від 23.06.2009 р.) «Про деякі заходи щодо вдосконалення системи фізичного виховання дітей та молоді у навчальних закладах і розвитку дитячо-юнацького спорту в Україні» [12] зазначено такі положення щодо активізації фізичного виховання і спорту в університетах України:

– вивчити питання щодо можливості заснування у вищих навчальних закладах іменних стипендій для студентів, які є талановитими спортсменами і досягли значних успіхів на міжнародних студентських змаганнях, та за результатами вивченого внести в установленому порядку відповідні пропозиції;

– узагальнити досвід держав-членів ЄС з реалізації програм із фізичного виховання учнів і студентів, підготувати відповідні пропозиції щодо впровадження такого досвіду в навчальних закладах України;

– вжити заходів щодо посилення персональної відповідальності керівників навчальних закладів за належну організацію та забезпечення необхідного обсягу рухової активності учнівської і студентської молоді;

– забезпечити щорічне проведення спартакіади студентів з інвалідністю;

– ужити разом із Державним комітетом з питань телебачення та радіомовлення України, Державним комітетом інформатизації України заходів щодо активізації пропаганди здорового способу життя та обмеження реклами алкоголю і тютюну в засобах масової інформації, на рекламних носіях поблизу навчальних закладів, у ході проведення молодіжних та студентських масових заходів [12].

Сьогодні в Україні діють державні програми, спрямовані на підвищення фізичної активності студентської молоді та популяризацію здорового способу життя, але значних зрушень у покращанні фізичного, психічного і духовного здоров'я не відбувається. Про це свідчить зростаюча з кожним роком кількість студентів вишів, які

належать до спеціальних медичних груп та звільнених від практичних занять із фізичного виховання за медичними показаннями.

У 2010 році внаслідок реорганізації Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту було створено Державну службу молоді та спорту України, діяльність якої координувалася Кабінетом Міністрів України через міністра освіти і науки, молоді та спорту України. У 2011 році у положенні про Державну службу молоді та спорту України, затвердженому Указом Президента України (від 31.05.2011 р.), зазначено, що Державна служба молоді та спорту України (Держмолодьспорт України) є центральним органом виконавчої влади, який входить до системи органів виконавчої влади і забезпечує реалізацію державної молодіжної політики у галузі фізичної культури і спорту. Основним завданням Держмолодьспорту України було внесення на розгляд міністра освіти і науки, молоді та спорту України пропозицій щодо формування державної політики у зазначених сферах [10].

Із 1 січня 2012 року набрала чинності стаття 14 Закону України «Про фізичну культуру і спорт» щодо центрів студентського спорту вищих навчальних закладів. У статті зазначено, що центри студентського спорту вищих навчальних закладів є закладами фізичної культури і спорту та повинні забезпечувати «створення умов для поєднання навчання у вищому навчальному закладі та підготовки студентів, зокрема, до участі у чемпіонатах Європи та світу серед студентів із видів спорту, визнаних в Україні, Всесвітніх універсіадах» [17]. У статті наголошується, що «центри студентського спорту вищих навчальних закладів створюються та діють відповідно до положення про центри студентського спорту вищих навчальних закладів, затвердженого Кабінетом Міністрів України» [там само].

Засновниками таких студентських спортивних центрів у вишах можуть бути центральні органи виконавчої влади, яким підпорядковані виші або самі вищі навчальні заклади. Крім того, заклади фізичної культури і спорту набувають статусу центрів студентського спорту вищих навчальних закладів за рішенням Центрального органу виконавчої влади у сфері освіти і науки на підставі вимог, визначених Положенням про центр студентського спорту вищих навчальних закладів. У статті зазначено, що «фінансування діяльності центрів студентського спорту вищих навчальних закладів здійснюється відповідно за рахунок коштів власника (засновника), відповідного бюджету, інших джерел, не заборонених законодавством» [17].

На цей час виконується Загальнодержавна цільова соціальна програма розвитку фізичної культури і спорту на 2012–2016 роки [16]. Мета цієї програми полягає у створенні умов для залучення широких верств населення до масового спорту, популяризації здорового способу життя та фізичної реабілітації, максимальної реалізації здібностей обдарованої молоді у спорті, виховання її в дусі олімпізму для підвищення міжнародного авторитету держави. Упродовж 2012–2016 років для розв'язання проблем передбачається здійснити комплекс заходів, спрямованих на створення умов для фізичного виховання і спорту в усіх типах навчальних закладів, поліпшення організаційного, нормативно-правового, кадрового, матеріально-технічного, фінансового, науково-методичного, медичного, інформаційного забезпечення сфери фізичної культури і спорту тощо.

У 2013 році згідно з Указом Президента України «Про деякі заходи з оптимізації системи центральних органів виконавчої влади» (від 28.02.2013 р.) [11] відбулася чергова реорганізація Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України в Міністерство освіти і науки України та Міністерство молоді та спорту України. Таким чином, функції Державної служби молоді та спорту України було передано до Міністерства молоді та спорту України.

При Міністерстві освіти і науки України функціонує Комітет з фізичного виховання та спорту, до компетенції якого належить виконання таких завдань:

- участь у формуванні та забезпеченні реалізації державної політики з фізичного виховання і спорту в закладах та установах Міністерства освіти і науки України;
- координація роботи з фізичної культури, фізкультурно-оздоровчої та спортивної роботи в навчальних закладах усіх типів і рівнів акредитації, участь у науково-методичному забезпеченні цієї роботи;
- забезпечення пріоритетного значення фізичної культури і спорту в процесі навчання та виховання дітей і молоді як найдієвішого засобу зміцнення їх здоров'я, гармонійного розвитку, підвищення рівня працездатності та фізичної підготовленості;
- сприяння зміцненню і розвитку матеріально-спортивної бази навчально-виховних, спортивних установ, закладів та організацій галузі тощо [6].

Однак на сьогодні відбулися лише незначні зміни у реформуванні системи фізичного виховання дітей та молоді, натомість існують істотні проблеми. Зокрема, при складанні державних тестів і

нормативів із фізичного виховання у переважній більшості випадків викладачами мало враховуються індивідуальні особливості студентів, активність на заняттях, старанність та особисті досягнення упродовж навчального року. Крім того, недосконала спортивно-матеріальна база не дає можливості повною мірою реалізувати завдання фізичного виховання і спорту студентської молоді.

Показниками стану розвитку фізичної культури є рівень здоров'я, фізичного розвитку й підготовленості різних верств населення, ступінь використання фізичної культури в різних сферах діяльності, рівень розвитку системи фізичного виховання і розвитку самодіяльного масового спорту, рівень забезпеченості кваліфікованими фахівцями та упровадження у цій галузі досягнень НТП, відображення явищ, пов'язаних із фізичною культурою та спортом, у творах мистецтва і літератури, матеріальна база, рівень спортивних досягнень та ін. [18]. Загальним завданням фізичної культури та спорту стає викладання дисципліни «Фізичне виховання» більш осмислено, цілеспрямовано, з урахуванням інтересів студентів та найбільшою мірою відповідно до їх індивідуальних особливостей. На цей час варто сприяти ефективному формуванню у студентської молоді грамотного ставлення до себе, свого тіла й усвідомленню необхідності зміцнення здоров'я, ведення здорового способу життя та фізичного удосконалення. Дослідження в галузі фізичного виховання та спорту у вишах України засвідчує, що, крім негативних моментів, є й позитивні, зокрема збереження ефективної системи спортивних заходів, серед яких пріоритетне місце належить комплексним та багаторівневим змаганням (спартакіади, універсіади і т. ін.).

Аналіз вітчизняних законодавчих актів засвідчив, що фізичне виховання та спорт повинні стати основою фізичного і морального здоров'я студентів, їх фізичної і психологічної підготовки до подальшої життєдіяльності та будуватися на валеологічних засадах із використанням індивідуального підходу та різноманітних засобів фізичного розвитку та самовдосконалення.

Отже, сучасний рівень розвитку галузі фізичного виховання та спорту у вишах України не задовольняє суспільство за певними показниками. Існує потреба в якісних змінах у галузі фізичного виховання студентів та університетського спорту, в її модернізації на основі узагальнення досвіду провідних європейських країн, зберігаючи вітчизняні традиції.

Досвід Польщі засвідчує, що вищі навчальні заклади, до компетенції яких належить вирішення нагальних проблем фізичного виховання

студентів та академічного спорту, мають значні повноваження, юридично самостійні і незалежні щодо вирішення певних питань, вони лише звітують Міністерству вищої освіти про свої досягнення. Сьогодні кожен університет Республіки Польща є автономною організацією, яка самостійно складає навчальні плани і визначає сферу освітніх завдань, окреслює напрями розвитку фізичної культури студентської молоді.

Таким чином, будь-які розпорядження зовнішнього характеру не є обов'язковими до виконання, вони сприймаються як пропозиції і розглядаються як інвестиції в майбутнє кар'єрне зростання випускника університету. Загальними цілями, які ставить держава перед вищими навчальними закладами щодо змісту та організації ФВтаС є виховання фізично розвиненої особистості, здатної піклуватися про своє здоров'я та фізичну культуру протягом усього життя і бути готовою до умов вільного ринку. Фізичне виховання студентів в умовах університету може розвивати значну кількість тих характерних рис, які дозволять випускникам у майбутньому знайти цікаву роботу, отримати задовільний прибуток та забезпечити себе і влаштувати власний добробут.

Оздоровча політика Європейського Союзу та Всесвітньої організації охорони здоров'я передбачає різні види і форми рухової активності людини, що свідомо здійснюється для збереження здоров'я, фізичного розвитку і досконалої форми тіла. Провідним завданням фізичної культури стає пропаганда здоров'я та здорового способу життя, що спирається на фізичну активність.

Піклування про здоров'я молодого покоління в суспільстві, незважаючи на соціально-економічну ситуацію, є вагомою проблемою, адже саме молодь визначає майбутнє країни. Вирішення цієї проблеми забезпечує збереження генофонду нації, підвищення наукового та економічного потенціалу суспільства. Сучасна ситуація соціального розвитку із значними тенденціями погіршення стану здоров'я людей усіх вікових груп, а особливо студентської молоді, з одного боку, та гуманізація суспільства з іншого – ініціювали сприйняття особистості як вищої цінності, активізували розвиток її соціокультурного, інтелектуального та фізичного потенціалу, що зумовлює необхідність модернізації системи вищої освіти України.

Основним завданням вищої школи як в Польщі, так і в Україні є підготовка висококваліфікованих спеціалістів для суспільних потреб, культури і науки. Одним із головних чинників всебічного розвитку студентів в Україні є фізичне виховання. Ця дисципліна відіграє значну роль у формуванні здорового способу життя випускника вищої школи.

Саме фізичне виховання формує навички організації дозвілля та відпочинку, стимулює фізичну активність, є важливим елементом виховання людини майбутнього.

Відповідно до Наказу МОН України «Про організацію вивчення гуманітарних дисциплін за вільним вибором студента(2009 р.)» фізичне виховання у вищих навчальних закладах України є дисципліною циклу гуманітарної та соціально-економічної підготовки. На нашу думку, модернізація фізичного виховання та спорту в нашій країні повинна враховувати гуманітарну значущість ФВтаС, що полягає у створенні стійкої мотивації до здорового стилю життя, розвитку у студентів потреби у фізичному самовдосконаленні.

Фізичне виховання та спорт в університетах мають забезпечити студентську молодь системою знань про наукові та практичні основи фізичної культури і здорового способу життя. Студенти повинні оволодіти практичними уміннями і навичками, що забезпечують збереження та зміцнення здоров'я, вдосконалення психічних і фізичних здібностей, позитивно впливають на якість життя і довголіття.

Результати аналізу вітчизняної наукової думки і практики фізичного виховання студентів в університетах нашої країни засвідчують, що зазвичай вирішуються такі виховні, освітні, розвивальні та оздоровчі завдання:

- сформувати у студентів розуміння ролі фізичної культури в розвитку особистості і підготовці її до професійної діяльності;
- надати відомості щодо теоретичних і практичних основ фізичної культури і здорового способу життя;
- сформувати мотиваційно-ціннісне ставлення до фізичної культури, спрямованість на здоровий спосіб життя, фізичне самовдосконалення і самовиховання, потребу в регулярних заняттях фізичними вправами і заняттях спортом в спортивних секціях;
- забезпечити загальну і професійно-прикладну фізичну підготовку, набуття досвіду творчого використання фізкультурно-спортивної діяльності для досягнення життєвих і професійних цілей та інше.

Якості, сформовані у процесі фізичного виховання, стають дієвими за відповідних умов та можуть використовуватися в інших видах діяльності. Тобто фізична культура, реалізуючи власні функції, позитивно впливає на формування ціннісних орієнтацій, пробуджує інтерес, породжує нові потреби. У свою чергу, рухові потреби активізують духовні якості, волю та енергію. На заняттях із фізичного виховання та у спортивних секціях студенти пізнають закономірності

розвитку фізичних якостей, формування рухових вмінь і навичок, одержують знання про структуру та функції організму, що розширює їх освітній рівень. Подолання труднощів при досягненні спортивних результатів організовує молодь, виховує працелюбність, а участь у спортивно-масових заходах дисциплінує студентів, розвиває у них почуття відповідальності за колектив.

На нашу думку, процес фізичного виховання у вищих навчальних закладах повинен починатися з визначення рівня фізичної підготовленості студентів, вивчення їх фізкультурно-спортивних інтересів та ставлення до предмета (що закладалося у школі). Очевидно, що першокурсники мають певну думку про цінність занять фізичним вихованням та спортом, тому на основі власних переконань у студентів складається як позитивна, так і негативна власна позиція. Наголосимо, що формування здорового покоління є багатогранним складним процесом і потребує великих зусиль небайдужих людей, організацій і насамперед відповідальної державної політики у цій галузі. Педагогічна, соціальна та медична практика в Україні свідчать, що, на жаль, заходи, спрямовані на зміцнення та збереження здоров'я студентів, не дають бажаних результатів. Отже, виникає необхідність розроблення нових підходів до формування здоров'я студентської молоді.

Аналіз стану здоров'я населення України та перспектив виходу з кризового стану, в якому воно перебуває, свідчить про те, що однією з найважливіших умов зміцнення та збереження здоров'я і профілактики захворювань є не лише здійснення великомасштабних та довготривалих фізкультурно-оздоровчих програм, але й формування культури здоров'я студентської молоді під час навчання в університеті. Варто зауважити, що фізична культура залишається поза увагою для більшості громадян України, хоча можливості фізичної культури та спорту не викликають сумнівів. Про це свідчать наукові дослідження, багатий досвід застосування фізичних вправ, поява нових форм та методів оздоровлення. Зауважимо, що культура особистості молодої людини відображає рівень її розвитку (світогляд, система цінностей, характер діяльності та спілкування, поведінка й спосіб життя, багатство здібностей і творчих сил).

Наше дослідження засвідчило, що урахування європейських вимог дозволило модернізувати вищу освіту Польщі в різних напрямах її функціонування. Означені інновації почали зворотно стимулювати суспільні зміни. Освіта почала формувати критичний погляд на дійсність, надихати на креативний підхід до демократичних моделей

суспільного та професійного життя. М. Броніковський вважає, що потрібні якісні зміни щодо професіоналізму як академічних професорів фізичної виховання, так і звичайних інструкторів будь-яких спортивних дисциплін. Дослідник переконаний, що викладач із фізичного виховання повинен мати компетенції педагога-вихователя і промоутера здорового способу життя, вміти виховувати прийдешнє покоління в дусі турботи про своє тіло та здоров'я [20, с. 120]. Потрібна державна політика стосовно нової генерації педагогів з іншою свідомістю, іншими цінностями та наданням належного престижу викладачеві фізичного виховання у суспільстві тощо.

Г. Ніколаї переконана, що інновації у сфері фізичного виховання та спорту у вищій школі України слід спрямовувати на запровадження успішного менеджменту та активізацію маркетингової діяльності університетських осередків фізичної культури, а також на урізноманітнення змісту і форм фізичного виховання студентів, що позитивно впливає на розвиток рухової активності, формування прооздоровлювальної позиції, виховання морально-вольових якостей, вдосконалення естетичних смаків, у цілому гармонізує особистість. Науковець вважає, що серед інновацій у фізичному вихованні студентів українських вишів з урахуванням польського досвіду бажано увести альтернативні хореографічні заняття [9, с. 64].

Європейською комісією у 2011 р. схвалено комюніке для Ради ЄС і Європарламенту «Розвиток європейського виміру в спорті». У цьому документі зроблено акцент на соціальну роль спорту, зокрема на зміцнення здоров'я населення за рахунок фізичної активності, підвищення ролі спорту в освіті, соціальну інтеграцію, боротьбу з расизмом, волонтерську діяльність тощо. Комісар ЄС з питань освіти, культури, мультилінгвізму і молоді Андрулла Вассиліу наголосила, що спорт є важливим для європейської економіки і ключовим компонентом її соціальної моделі. А. Вассиліу впевнена, що заходи, які підтримує Європейський Союз, актуалізують спорт і допомагають у розвитку суспільства. Пропозиції Єврокомісії охоплюють основні його галузі, зокрема суспільну роль спорту, його економічну та організаційну складові. Фахівці Європейської комісії наголошують на важливості суспільної ролі спорту і пропонують дослідити можливість приєднання ЄС до антидопінгової конвенції Ради Європи, створити рекомендації щодо поєднання спортивних тренувань і загальної освіти, розробити правила забезпечення безпеки для міжнародних спортивних подій [3].

Світовий досвід підтверджує, що оптимальна рухова активність упродовж усього життя є найбільш ефективним засобом профілактики захворювань та зміцнення здоров'я. У цьому контексті аналіз модернізації ФВтаС в університетській освіті Польщі дозволяє стверджувати таке:

– децентралізація системи управління вищими навчальними закладами надала більше можливостей для корекції ефективності управління шляхом чіткого окреслення компетенцій влади університетів, керівництва СФВіС та УК АСС, а також для розвитку власної спортивної інфраструктури вишів;

– у процесі модернізації подолано відчуження системи фізичного виховання від цивільного життя, розвитку особистості та культури, побудовані нові стосунки між викладачами та студентами на основі згоди та довіри;

– змінено акценти щодо питання фізичного виховання студентської молоді, переорієнтовано їх на особистість студента;

– вільний вибір видів рухової активності у межах обов'язкових занять із дисципліни «Фізичне виховання» дозволив студентам творчо підходити до предмета відповідно до особистих уподобань;

– модернізація змісту програм за рахунок уведення нових сучасних, а іноді й екстремальних видів спорту, підвищує інтерес студентів до предмета;

– різноманітність інноваційних авторських програм із дисципліни «Фізичне виховання» дає змогу викладачам обирати програми для студентів, ураховуючи рівень їх фізичної підготовленості, індивідуальні особливості та можливості, а також розташування університетів та наявність відповідної спортивної бази;

– упровадження інформаційних комп'ютерних технологій в організаційний процес фізичного виховання, зокрема інтернет-системи USOS, дало змогу студентам ознайомлюватися з усіма видами фізичної активності, що пропонує СФВіС, а викладачам чітко формувати групи та своєчасно починати навчальний процес;

– оцінювання з предмета стало більш гнучким та об'єктивним, де головними критеріями є відвідування занять, активна участь у них та врахована динаміка при складанні тестів із предмета;

– активна міжнародна співпраця з вишами та спортивними організаціями набирає обертів.

Повертаючись до сьогоденних реалій українського суспільного життя, наголосимо, що соціально-політичне становище України свідчить

про відродження національної самосвідомості громадян, української культури і мови, підтверджує прагнення до інтеграції у світове та європейське співтовариство, що вимагає встановлення міжнародних зв'язків у галузі освіти, науки, культури й виробництва. При цьому демократизація і гуманізація системи освіти, її основних положень, розвиток соціокультурних аспектів, посилення освітнього спрямування та усвідомлення цінностей фізичної культури є визначальними у формуванні сучасної, конкурентоспроможної особистості. Нині необхідно визначити провідні напрями модернізації університетської освіти, зокрема ФВтаС, та узгодити їх з національною нормативно-правовою базою, стандартами і рекомендаціями ЄС. Крім того, реалізація цих напрямів повинна ліквідувати існуючі суперечності, що породжують деформоване ставлення молоді до цінностей фізичної культури.

Стає очевидним, що сьогодні освітня політика України спрямована на інтеграцію до європейського простору вищої освіти. Саме поглиблення міждержавної співпраці в означеній сфері, збільшення її гуманітарної складової, піклування про здоров'я і фізичний стан студентської молоді визначають необхідність модернізації фізичного виховання та спорту у вітчизняній університетській освіті.

З огляду на інтенсивність та своєчасність реформування системи вищої освіти в Україні вважаємо за доцільне використати досвід Республіки Польща щодо модернізації фізичного виховання та спорту в університетській освіті та пропонуємо такі прогностичні орієнтири реалізації цих змін на регіональному, національному, обласному, інституційному рівнях:

– на регіональному рівні – активізація співпраці з міжнародними та національними спортивними організаціями, комітетами, клубами, товариствами, зокрема Академічним спортивним союзом Польщі; участь у міжнародних та європейських програмах типу Європейський рік освіти через спорт – EYES 2004 (European Year of Education through Sport 2004) та ін.

– на національному рівні – розроблення загальної стратегії фізичного виховання дітей, учнів, підлітків, юнаків, студентів, дорослих як лінійний, неперервний процес збереження фізичного здоров'я української нації за умови ліквідації тотальної уніфікації та стандартизації й запровадження індивідуальних навчальних траєкторій на основі застосування сучасних технологій;

– на обласному рівні – адміністративна підтримка університетських міжнародних освітніх проектів, запровадження стратегій «сумісна справа» (університет – загальноосвітня школа – дитячий садок), «єдина родина» (родинні змагання студентів та їх батьків), «ми – разом» (університетські спортивні змагання професорсько-викладацького складу університету зі студентами вишу), «регіон – університет» (спортивні змагання трудових колективів підприємств та організацій області на спортивних майданчиках університетів); залучення підприємств, організацій та установ певного регіону до вирішення проблем розвитку фізичної культури і спорту; розроблення соціальної реклами популяризації здорового способу життя за участі видатних осіб країни, регіону тощо;

– на інституційному рівні – збагачення лекційного курсу навчальних дисциплін кафедр фізичного виховання компаративними відомостями щодо еволюції та модернізації системи фізичного виховання та спорту в університетах Європи; вивчення фізкультурно-спортивних інтересів молоді XXI століття щодо нових, сучасних видів спорту та впровадження їх у роботу кафедр фізичного виховання (таких, як флорбол, корфбол, хатха-йога, велоспінінг, самооборона, скелелазіння та ін.), що підвищує інтерес студентів до предмета; розроблення варіативних пропозицій щодо видів рухової активності на заняттях із фізичного виховання та надання студентам можливості вільного вибору фізкультурних занять відповідно до особистих уподобань та інтересів у межах обов'язкових занять із фізичного виховання; модернізація існуючих та забезпечення впровадження нових інноваційних авторських програм із видів спорту з урахуванням власної думки розробника, що дозволить викладачам максимально використовувати свій творчий потенціал і враховувати як інтереси студентів, так і досягнення науково-технічного прогресу, кліматичні умови, екологічні фактори та національні традиції; перегляд критеріїв оцінювання з предмета, потрібно зробити його більш гнучким і об'єктивним, де головними критеріями повинні бути відвідування занять та активна участь у них, позитивна динаміка при складанні тестів із предмета. Ініціювати різні критерії оцінювання результатів навчання з тієї чи іншої спортивної дисципліни для отримання заліку з предмета (тобто контрольні нормативи, розроблені авторами програм і оцінювання їх під кутом індивідуальних фізичних можливостей студентів); створення спеціальних програм для студентів, звільнених від практичних занять із фізичного виховання за медичними показаннями, студентів з

обмеженими можливостями (зокрема студентів-інвалідів, які користуються інвалідними візками) та надання їм рівнозначного доступу до спортивних залів, відкритих майданчиків, басейнів тощо і проведення з ними занять у басейні, корекційної гімнастики, силових вправ у тренажерній залі, занять з йоги та гри з шарами Бочча (Воссіа), що поширена в європейських вищих навчальних закладах та входить до Параолімпійських ігор; запровадження в роботу кафедр фізичного виховання проведення факультативних занять оздоровчої спрямованості для студентів усіх курсів, ураховуючи студентів заочної форми навчання; упровадження досвіду інтеркультурних спортивних секцій із залученням іноземних студентів, які навчаються в університеті, та проведення міжнаціональних спортивних змагань.

Рекомендації щодо модернізації фізичного виховання та спорту були впроваджені нами у навчальний процес Сумського державного університету та здійснювалися на кафедрі фізичного виховання. Із 2011–2012 н. р. рішенням засідання кафедри було затверджено проведення практичних занять із фізичного виховання за самостійним вибором студентів для III–IV курсів усіх спеціальностей. Студенти високо оцінили різноманітні пропозиції щодо вибору змісту фізкультурно-оздоровчих та спортивних занять. Із 2013–2014 н. р. практичні заняття з фізичного виховання за самостійним вибором студентів почали проводити для студентів I–II курсів усіх спеціальностей. Групи комплектуються на першому курсі з початку навчального року з урахуванням спортивних інтересів студентів, рівня їх фізичної підготовленості та стану здоров’я, враховується спортивна кваліфікація. Шляхом анкетування студентів отримуються дані, які необхідні для комплектування цих груп.

Кафедра фізичного виховання і спорту на 2015–2016 н. р. пропонує студентам такі види фізкультурно-оздоровчих та спортивних занять, як баскетбол, волейбол, веслування, гандбол, загальна фізична підготовка, легка атлетика, лижний спорт, настільний теніс, оздоровчий фітнес, плавання, самозахист, фітнес-аеробіка, флорбол, футбол та футзал.

До основних навчальних груп із обраних видів спорту зараховують студентів основної чи підготовчої медичної групи за станом здоров’я після проведення контрольних тестувань показників фізичного розвитку та оцінювання викладачами рівня знань та вмінь в обраному виді рухової активності. До груп фізичної реабілітації (спеціальних) розподіляють студентів із відхиленнями в стані здоров’я.

До цих груп зараховують студентів, які за даними особистої медичної картки та медичного обстеження віднесені до спеціальної медичної групи, групи лікувальної фізичної культури або звільнені від практичних занять. Фізкультурно-оздоровчі та спортивні заняття в університеті проводяться в навчальний час за основним розкладом.

Спортивним клубом Сумського державного університету організована робота секцій спортивного вдосконалення. До цих секцій зараховуються студенти, які за результатами контрольного тестування мають відмінні показники функціональної і фізичної підготовленості та, як правило, спортивні розряди виконання спортивної класифікації в обраному виді спорту. Секційні заняття зі студентами-спортсменами проводяться в позанавчальний час за розкладом роботи університетських секцій, затвердженим спортивним клубом Сумського державного університету.

При формуванні позитивного ставлення студентів вишів до фізичного виховання та спорту важливий не кінцевий результат фізкультурно-оздоровчої діяльності, а сам процес його досягнення. Лише заклики про необхідність та користь цих занять не знаходять відгуків у свідомості молодих людей. Успіхів щодо цього питання можна досягти лише створивши належні умови та чітку організацію фізкультурно-оздоровчої та спортивної діяльності на заняттях із фізичного виховання та у спортивних секціях. Необхідно руйнувати усталені негативні стереотипи у ставленні до фізкультурної та спортивної діяльності та спонукати студентів до усвідомлених дій. Це можливо, ураховуючи інтереси та потреби самих учасників занять, тобто студентів.

У незалежній Україні починає формуватися національна політика у сфері фізичної культури і спорту з урахуванням кращих вітчизняних традицій. Нові законодавчі ініціативи передбачають переорієнтацію ФВтаС на формування фізичного і морального здоров’я студентів, удосконалення фізичної та психологічної підготовки до подальшої життєдіяльності на засадах оздоровчої спрямованості. Проте входження України до Європейського простору вищої освіти вимагає оновлення структури, змісту та матеріальної бази ФВтаС у вітчизняних університетах згідно з євростандартами.

Висновки. 1. Узагальнення досвіду впровадження інновацій у процес ФВтаС в Республіці Польща в умовах розбудови Європейського простору вищої освіти свідчить, що інноваційна модель ФВтаС зорієнтована на європейські стандарти, відповідає очікуванням студентів, зумовлює формування у них позитивного ставлення до

власного фізичного самовдосконалення, включає широкі пропозиції видів рухової активності й передбачає право студентів на їх вільний вибір. Показано, що викладачі СФВіС створюють інноваційні авторські програми, які спираються на останні світові дослідження та враховують інтереси студентів. Використання комп'ютерних технологій стимулює творчу активність студентів та створює умови для самовираження особистості.

2. Ефективні кроки Європейського парламенту стосовно модернізації ФВтаС у вищій школі спрямовані на поєднання в корисних пропорціях розумових і фізичних занять та урізноманітнення пропозицій видів рухової активності й спортивних дисциплін у вишах ЄС, що успішно екстраполюється на ФВтаС в університетах Польщі. З'ясовано, що інноваційні процеси стосуються й фізичного виховання студентів з обмеженими можливостями, здійснюється пошук грантів для створення й покращання відповідної спортивної інфраструктури.

3. Висвітлено сучасний стан фізичного виховання та спорту у вітчизняних вишах. Показано, що нові законодавчі ініціативи передбачають переорієнтацію ФВтаС на формування фізичного і морального здоров'я студентів, удосконалення фізичної та психологічної підготовки до подальшої життєдіяльності на засадах оздоровчої спрямованості. Проте входження України до Європейського простору вищої освіти вимагає інноваційних підходів щодо оновлення структури, змісту та матеріальної бази ФВтаС у вітчизняних університетах згідно з євростандартами.

4. Перспективи екстраполяції прогресивного досвіду Республіки Польща щодо модернізації фізичного виховання та спорту в університетах України з урахуванням регіонального, національного та інституційного контекстів передбачають активізацію співпраці на всіх рівнях, розроблення загальної стратегії фізичного виховання усіх верств населення як лінійний, неперервний процес збереження фізичного здоров'я української нації за умови ліквідації тотальної уніфікації та стандартизаці, запровадження індивідуальних навчальних траєкторій на основі застосування інноваційних технологій.

Дослідження є спробою показати, що нині в Україні актуалізується потреба в запровадженні низки норм та заходів, покликаних забезпечити для університетської молоді можливості вести здоровий спосіб життя, систематично займатися фізичними вправами і спортом, отримувати вільний доступ до сучасної спортивної інфраструктури. Існує нагальна потреба у фінансуванні університетського спорту, інноваційному

менеджменті, оновленні відповідної матеріально-технічної бази з метою підвищення конкурентоспроможності вітчизняних студентів-спортсменів. З'ясовано, що вивчення основних аспектів інноваційних процесів у вищій освіті Польщі, аналіз стратегічних змін у фізичному вихованні та спорті шляхом адаптації до європейських вимог сприятиме уникненню помилок у ході модернізації фізичного виховання та спорту в університетській освіті України.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми й потребує вивчення досвіду Європейського Союзу щодо модернізації фізичного виховання та спорту у вишах окремих країн. Тому **перспективи подальших досліджень полягають** у вивченні регіонального досвіду та практики окремих європейських університетів щодо оновлення змісту і розробки інноваційних навчальних програм спрямованих на розвиток фізичних якостей студентів та імплементацію цього досвіду на українські реалії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вакарчук І. О. *Стан, проблеми, перспективи розвитку фізичного виховання і спорту у вузах України (концепція Міністерства освіти і науки України* / І. О. Вакарчук // *Физическое воспитание и спортивное совершенствование студентов. Современные инновационные технологии* : материалы Междунар. науч. симпозиума (г. Одесса, 23–25.09.08 г.). – Одесса : Наука и техника, 2008. – С. 21–23.

2. Долгова Н. О. *Організаційна діяльність структурних підрозділів вишів з фізичного виховання та спорту: досвід європейських університетів* / Наталія Долгова // *Актуальні проблеми фізичної культури і спорту : наук.-теор. журнал* – К. : Державний науково-дослідний інститут фізичної культури і спорту, 2015. – № 34 (2). – С. 36–40.

3. Долгова Н. О. *Європейські ініціативи у сфері фізичного виховання та спорту* / Наталія Долгова // *Спортивний вісник Придніпров'я: науково-практичний журнал*. – 2015. – № 2. – С. 55–58.

4. До обґрунтування необхідності включення дисципліни фізичне виховання у соціально-гуманітарний блок дисциплін нефізкультурних вузів України (відкритий лист учених України першому заступнику директора Інституту інноваційних технологій і змісту освіти МОН України) / Ю. М. Шкребтій, С. М. Канішевський, Р. Т. Раєвський [та ін.] // Физическое воспитание и спортивное совершенствование студентов. Современные инновационные технологии : материалы Междунар. науч. симпозиума (г. Одесса 23–25.09.08 г.). – Одесса : Наука и техника, 2008. – С. 76–79.

5. Зюзін В. О. *Валеологічна освіта як фактор оздоровлення студентської молоді* / В. О. Зюзін, І. К. Тахтарова, А. О. Захарова // *Педагогічні науки. Освіта і здоров'я. Наукові праці*. – 2006. – Т. 46, Вип. 33. – С. 123–127.

6. Комітет з фізичного виховання та спорту Міністерства освіти і науки України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/physical-training/.

7. Національна доктрина розвитку освіти, затверджена Указом Президента України від 17 квітня 2002 р. № 347/2002 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/ 347/2002.

8. Національна доктрина розвитку фізичної культури і спорту, затверджена Указом Президента України від 28 вересня 2004 року № 1148/2004 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1148/2004.

9. Ніколаї Г. Ю. *Інноваційний розвиток фізичного виховання та спорту в університетах Республіки Польща* / Г. Ю. Ніколаї // *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал*. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2014. – № 4 (38). – С. 55–65.

10. Положення про Державну службу молоді та спорту України : Указ Президента України від 31.05.2011 № 636 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.msms.gov.ua/sport/control/.

11. Про деякі заходи з оптимізації системи центральних органів виконавчої влади : Указ Президента України від 28.02.2013 № 96/2013 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/96/2013.

12. Про деякі заходи щодо вдосконалення системи фізичного виховання дітей та молоді у навчальних закладах і розвитку дитячо-юнацького спорту в Україні : Указ Президента України від 23.06.2009 № 478 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/478/2009.

13. Про затвердження Державної програми розвитку фізичної культури і спорту на 2007–2011 роки : Постанова КМУ від 15.11.2006 № 1594 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1594-2006-%D0%BF.

14. Про Національний план дій щодо реалізації державної політики у сфері фізичної культури і спорту : Указ Президента України від 02.08.2006 № 667 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/667/2006.

15. Про освіту : Закон України № 1060-XII [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1060-12.

16. Про схвалення Концепції Загальнодержавної цільової соціальної програми розвитку фізичної культури і спорту на 2012–2016 роки : Розпорядження КМУ від 31.08.2011 № 828-р [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/828-2011-р.

17. Про фізичну культуру і спорт : Закон України № 3808-XII [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/3808-12.

18. Фізична культура [Електронний ресурс] / В. Е. Куделко // Фармацевтична енциклопедія. – Режим доступу : http://www.pharmencyclopedia.com.ua/article/373/fizichna-kultura.

19. Цільова комплексна програма «Фізичне виховання – здоров'я нації», затверджена Указом Президента України від 1 вересня 1998 р. № 963/98 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/963a/98.

20. Bronikowski M. *Niedostatki i potrzeby współczesnego wychowania fizycznego* / Michal Bronikowski // *Physical Education and Sport. Quarterly*. – 2007. – Vol. 51, Issue. 2. – S. 113–221.

21. The World Health Report WHO – Country [Електронний ресурс] / World Health Organization. – Режим доступу : http://www.who.int/countries/ukr/ru/ .

22. The World Health Report [Електронний ресурс] / World Health Organization. – Режим доступу : http://www.who.int/whr/en/index.html.

Галина Ніколаї, докт. пед. наук, професор
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0001-6751-1209
Вероніка Ключко, аспірантка
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-4057-2797
DOI 10.24139/978-966-968-247-0/202–218

РОЗПОВСЮДЖЕННЯ РИТМІКИ ЕМІЛЯ ЖАК–ДАЛЬКРОЗА У МІЖНАРОДНОМУ ПРОСТОРІ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

Дослідження присвячено висвітленню проблеми поширення ритміки Е. Жак-Далькроза в міжнародному освітньому просторі. На основі порівняльно-зіставного аналізу показано, що ритміка впроваджена у мистецьку освіту розвинених країн і функціонує на всіх її щаблях – від дитячих садків до університетів третього віку. Схарактеризовано діяльність Інституту Жак-Далькроза та Вищої школі музики в Женеві; розкрито особливості підготовки бакалаврів мистецтв у сфері музики та руху і магістрів мистецтв у сфері музичної педагогіки, що спеціалізуються на ритміці Далькроза, зокрема музично-рухової підготовки хореографів. Презентовано провідні тенденції розповсюдження ритміки Далькроза в міжнародному просторі мистецької освіти та можливості її адаптації в Україні.

***Ключові слова**: ритміка, інститут Е. Жак-Далькроза в Женеві, міжнародний простір мистецької освіти, музично-ритмічна підготовка хореографів, тенденції розвитку.*

Постановка проблеми. Однією з центральних тенденцій розвитку мистецької освіти в XXI столітті стає набуття нею інтеркультурного виміру. У цьому контексті розповсюдження ритміки Еміля Жак-Далькроза в міжнародному культурно-освітньому просторі становить яскравий приклад універсальності мистецьких цінностей. За більше ніж сторічну історію свого існування далькрозівські ідеї не втомлюються мандрувати континентами, зберігаючи свою сутність у часових та просторових координатах різних культур.

Ритміка Е. Жак-Далькроза інстальована нині в освітні системи багатьох країн Європи, Америки, Азії та Австралії. Виховний, розвивальний і реабілітаційний потенціал ритміки використовується у роботі з дітьми й молоддю, представниками творчих спеціальностей і особами третього віку. Проте на пострадянському просторі освітньо-виховні та корекційно-терапевтичні можливості ритміки Далькроза майже не використовуються, оскільки на цих теренах вона загубила свою антентичність ще у тридцяті роки минулого століття. Тому дослідження проблеми розповсюдження ритміки Далькроза у зарубіжних країнах та визначення можливостей її адаптації у вітчизняній мистецькій освіті саме на часі.

Аналіз актуальних досліджень Проблеми ритміки активно досліджують представники міжнародної асоціації ритміки Далькроза в різ-

них країнах світу, зокрема: Уильям Бауэр (США), Льюіс Сешан (Швейцарія), Ингрид Сивард (Швеция), Пабло Черник (Аргентина), Минди Шие (Тайвань) та ін. Професор Гельсінського університету мистецтв М.-Л. Юнтунен досліджує філософськи засади концепції Жак-Далькроза.

У польській науковій думці проблеми ритміки, які розглядались у працях відомих педагогів-музикантів Мажени Бжозовської-Кучкевіч [4], Зофії Буровської [5], Ромуальди Лавровської [12], Ельжбети Кіліньської-Евертовської [11] доповнюються сьогодні розвідками Анни Грайпель [7], Барбари Островської [13], Анетти Пастернак [14], Магдалени Стенпєнь [16], Анни Щепаньської [17]. Малгожати Купсік та ін.

В Україні ритміка Е. Жак-Далькроза починає досліджуватися в останнє десятиліття у контексті історії музичної педагогіки (К. Завалко, О. Ростовський), як система професійної підготовки педагогів-ритміків в музичних академіях Польщі (Г. Ніколаї), як методика ритмічно-рухового виховання музикантів та хореографів (Л. Андрощук, Д. Балденюк, З. Сирота) та ін. Проте цілісного дослідження проблем розвитку ритміки Е. Жак-Далькроза в зарубіжних країнах ще не здійснювалось.

Метою дослідження є визначення теоретичних і методичних особливостей розповсюдження ритміки Далькроза в зарубіжних країнах та визначення можливостей її адаптації у вітчизняній мистецькій освіті.

Виклад основного матеріалу. Ритміка Далькроза пройшла тривалий шлях еволюції від класичних ритмічних вправ до рухової інтерпретації музичних творів, широко використовується на всіх щаблях освітніх систем у зарубіжних країнах і дає вражаючі результати в дитячих садках, у загальноосвітніх, музичних, театральних та балетних школах, у спеціальних школах для дітей з особливими потребами, у підготовці фахівців з вищою освітою. Центри професійної підготовки ритмістів існують у багатьох країнах Європи, у США та Канаді, в Азії, Південній Америці та Австралії, а координатором залишається створений самим маестро Інститут Жака Далькроза в Женеві.

Розповсюдженість ритміки Е. Жак-Далькроза зумовлена її здатністю стимулювати процес самопізнання особистості, розвивати її творчий потенціал як основу для соціальної комунікації та експресивного самовираження. На думку А. Пастернак, людина пізнає музику через співвіднесення її з власним внутрішнім світом, і навпаки – пізнає себе в співвіднесенні з музикою, верифікуючи своє світовідчуття [14].

Панівною тезою у працях Далькроза без сумніву стало твердження про рух як сутність життя, вважаючи що «бездіяльність, нерухомість свідчать про атрофію органів, про загальний занепад життєвих сил» [1]. Визначаючи взаємозв'язок категорій «рух» і «ритм», Далькроз вважав, що биття серця дає ясне відчуття міри, а дихання та рівномірна хода є моделями міри та поділу часу на однакові відрізки. Творець ритміки привертає увагу до проблем тілесності, наголошуючи, що «... прекрасне

тіло людини було їй дане не для погорди, але для того, щоби приготувати її до гідного прийняття власного духа» [8]. Далькроз слушно зауважує, що в результаті звільнення від усіляких незручностей фізичного характеру, зайвих думок про них людина починає відчувати радість [8].

Спеціалісти з ритміки випускаються з різноманітних освітніх інституцій, серед яких: середні музичні школи, музичні академії, університети, вищі педагогічні та професійні школи, академії фізичного виховання тощо. Випускники-ритмісти працевлаштовуються як в дитячих садочках, музичних і балетних школах, педагогічних і мистецьких вишах, так і у сфері неформальної й інклюзивної освіти та в осередках культури й мистецтва.

Система Еміля Жак-Далькроза містить у своїй структурі три взаємопов'язані базові компоненти – ***ритміку*** як низку класичних рухових вправ***, сольфеджіо*** та ***імпровізацію.*** Перший компонент, ***ритміка,*** виконує основоположну роль, відтворюючи музичний розвиток за допомогою пластики тіла. Підкреслимо, що ритміка формує специфічний тип рухів, які повністю підпорядковані музиці, а їх експресія спрямована на передачу всіх нюансів музичного розвитку. Саме в цьому полягає різниця між рухами в ритміці та танцювальними рухами. Хореограф трактує музику як тло танцювального дійства, а далькрозівець розглядає музичний твір як сценарій всієї рухової діяльності, мета якої – інтерпретація змісту, форми, відтворення стильових особливостей конкретної музики. Ритміка розвиває надзвичайну координацію рухів, а також вміння миттєво гамувати і розпочинати заново рухову діяльність, формує диференційовано точне відчуття свого тіла в часі і просторі.

Другим компонентом ритміки Еміля Жак-Далькроза стало ***сольфеджіо,*** предмет, що формує музичний слух, без якого неможливо досягнути інтеграції пластики руху з музикою. Спосіб формування такого слуху в ритміці Далькроза базується на моторній активності, на поєднанні співу і руху з використанням усього досвіду, здобутого на базових заняттях з ритміки. Варто підкреслити саме слово «активний», тобто такий, що вимагає постійної уваги, швидкої реакції, чинної участі особистості у вправах всією своєю істотою, тілом та думками.

Особлива методика опанування сольфеджіо є результатом пошуків Далькрозом ефективних шляхів формування внутрішнього музичного слуху не тільки у процесі читання нот голосом (традиційна методика сольфеджіо), але й завдяки активному розвитку емоційної вразливості, пам'яті, музичної уяви.. Заняття з сольфеджіо в ритміці спрямовані на розвиток здатності не тільки чути, слухати, запам'ятовувати та передавати голосом будь-яку комбінацію звуків, але й здатності подумки створювати звукові образи без допомоги голосу чи інструмента, «чути» ритми, інтервали, фразування та

динамічні нюанси, подумки читаючи з листа. А отже, сольфеджіо допомагає розвинути здатність імпровізувати та створювати музику.

Третім базовим компонентом ритміки Еміля Жак-Далькроза стала ***імпровізація***, яка не тільки служить підґрунтям для рухової і вокальної активності музиканта в межах вже розглянутих компонентів, але й є методом опанування мистецтва гри на фортепіано. По-перше, фортепіанна імпровізація широко використовується при опануванні базових елементів ритміки, при чому, з одного боку, вчитель створює музику, на яку відповідним чином реагують учні, а з другого – імпровізована музика зазнає змін у відповідь на реакцію учнів.

По-друге, на найвищому щаблі підготовки ритмістів фортепіанна імпровізація надає можливість імітувати будь-які композиторські стилі. Наприклад, при інтерпретації алеаторних творів у класі фортепіанної імпровізації слід вважати на змінність, неоднозначність, випадковість, що є результатом способу запису алеаторики, коли вихідними пунктами розвитку композиції стає відкрита форма, графічні записи, мовні тексти, інструментальний театр і «хепенінг».

Наголосимо, що ритміка Еміля Жак-Далькроза відрізняється цілісністю, інтегральністю впливів будь-якого свого елементу. Практична реалізація кожного з них вимагає від учасників одночасної мобілізації слухової, рухово-просторової, емоційної, інтелектуальної сфер. Завдяки ритміці ефективно розвивається музичний слух, пам’ять, відчуття ритму й метру, часу й простору, незалежність і синхронність рухів, швидкість реакції, рухово-просторова уява, аналітико-синтетична вправність, уміння концентрувати увагу та розподіляти її, а також емоційна вразливість.

Еміль Жак-Далькроз був переконаний, що заняття з ритміки мають на меті регулювання природних ритмів тіла й створення шляхом їх автоматизації певних ритмічних образів у мозку [9, p. 152]. Для Далькроза відчуття ритму означає здатність відчувати час між рухами, воно пов’язано зі здатністю контролювати варіації елементів часу, простору та енергії в русі. Оскільки, на думку Далькроза, ритм бере початок у природних рухах тіла й має фізичну природу, найбільш правильним є розвиток відчуття ритму через рухи. При виконанні вправ з ритміки рухи тіла поєднуються зі ***слуханням музики,*** яке деякі сучасні дослідники вважають четвертим важливим компонентом ритміки. Через рухи свого тіла людина відчуває, переживає та виражає музику у процесі її слухання, тобто рухи виражають те, що людина чує, відчуває, розуміє та знає. Рухи кожної людини особливі, а отже, рухаючись, людина виражає свою індивідуальність. Далькроз переконує, що мовою тіла можна не тільки передати ритмічний малюнок, але й виразити всі нюанси звуковисотності, темпу (*allegro, andante, accelerando, ritenuto*) і динаміки (*forte, piano, crescendo, diminuendo*).

Зауважимо, що еволюція систем музичного виховання ХХ століття, розвиток сучасного танцю, різноманітність композиторських технік, які часто видаються взаємовиключними, ускладнення метро-ритмічного чинника зумовили не тільки необхідність виділення в структурі ритміки Далькроза більшої кількості елементів, але й потребу запровадити у процес її опанування більшу кількість спеціальних предметів, скерованих на вирішення однієї конкретної проблеми. У той же час методика проведення занять з ритміки і сьогодні спирається на певні концептуальні положення її автора. Нагадаємо деякі з них.

Далькроз був переконаний, що необхідно спочатку навчити ритмічно рухатись і розвинути внутрішній слух, а вже потім вчити грі на музичному інструменті, теорії музики та гармонії. Крім того, вивчення теорії музики повинно бути поєднано зі слуховим аналізом, а не вважатися самоціллю. На думку Далькроза, до слухання та сприймання музики залучено все тіло, що підтверджується здатністю глухих від народження людей розрізняти різні стилі музики за допомогою тактильних відчуттів.

Нервова чутливість, за Далькрозом, дозволяє відчути та розпізнати усі якісні нюанси рухової активності так само, як розвиток слуху дозволяє розпізнавати звуки. Розвиток пластики руху, у свою чергу, спрямований на досягнення ідеального балансу, здатності повністю контролювати рухи з точки зору часу, простору та енергії. Для того, щоби повністю контролювати власне тіло, необхідно задіяти так зване «шосте чуття», кінестезію. Тому Далькроз критикував традиційні заняття з танців та спорту, оскільки вони передбачають повторювання та автоматизацію одних і тих самих рухів в одному й тому самому темпі без жодних спроб пов’язати рухи й почуття, мислення та уяву. Від танцівника й музиканта Далькроз вимагав заміни раціонального осмислення спонтанними почуттями, інстинктивним злиттям з музикою. Пластика руху передбачає втілення усіх відтінків музики, їх візуалізацію чи навіть колективні синхронні рухи в абсолютній тиші.

Зауважимо, що еволюція систем музичного виховання ХХ століття, розвиток сучасного танцю, різноманітність композиторських технік, які часто видаються взаємовиключними, ускладнення метро-ритмічного чинника зумовили не тільки необхідність виділення сьогодні в структурі ритміки Далькроза більшої кількості елементів, але й потребу запровадити у процес її опанування більшу кількість спеціальних предметів, скерованих на вирішення однієї конкретної проблеми.

Світовим центром розповсюдження ритміки в міжнародному просторі мистецької освіти й сьогодні залишається Інститут Далькроза в Женеві, в якому практично століття систематично функціонують різноманітні курси, відбуваються міжнародні конгреси, видаються

далькрозівськи методичні й наукові матеріали, у тому разі часопис *„Le Rythme".* Поряд з Інститутом Далькроза в Женеві діють багато інших подібних осередків по всьому світу. Назвемо найавторитетніші з них. У Великій Британії перед веде Королівський північний музичний коледж. Багата далькрозівськими традиціями Німеччина, де успішно функціонують відділи ритміки у Вищій музичній школі імені К. А. фон Веберна в Дрездені, Вищій школі мистецтв у Берліні, Вищій школі музики та образотворчого мистецтва у Гамбурзі, Гамбурзькій консерваторії, Вищій школі музики та театру в Ганновері, Вищій школі музики в Мюнстері, Державній вищій школі музики у Тросінґені, Державній вищій школі музики у Фрайбурзі, Інституті ритміки в Гелерау, в Академії у Ремшайді, а у Вольфенбюттелі видається часопис *„Rhythmik in der Erziehung".*

В Австрії найвідоміші осередки ритміки Далькроза знаходяться в Університеті музики та образотворчого мистецтва та Інституті рухового виховання як музичної терапії у Відні. У Бельгії в першу чергу назвемо окремий Інститут ритміки Жак-Далькроза в Брюсселі. У самій Швейцарії, крім Інституту Жак-Далькроза в Женеві, ритміку опановують у Вищій школі мистецтв у Берні, Вищій музичній школі в Люцерні, Вищій школі музики та театру та Інституті музики та руху в Цюріху. В Іспанії своїми ритмістами відомий Інститут Хуана Лонгуаєрса в Барселоні, в Італії – Загальна школа Музики у Верделло-Бергамо тощо. Із 1926 року діє Міжнародна асоціація викладачів методи Жак-Далькроза (*Association Internationale des Professeurs de la Méthode Jaques-Dalcroze*) із головним офісом у Женеві, яка має філії у багатьох країнах світу.

Інститут Жак-Далькроза (*IJD*) в Женеві має розгалужену структуру й складається з шести департаментів (відділів), що, з одного боку, різняться за метою своєї діяльності, ступенем професіоналізації, контингентом, джерелами фінансування тощо, а з другого – становить систему неперервної освіти: музична школа, «старший» відділ для дорослих, відділ спеціальної освіти, відділ післядипломної (додаткової) освіти, міжнародний центр документації, міжнародний департамент.

Музична школа *IJD* відкрита для любителів від 4 до 25 років й субсидується містом Женева. Крім навчання, в школі відбуваються численні концерти, кастинги, вистави тощо. «Старший» відділ має два основні підрозділи, причому контингент першого складають дорослі, які опановують ритміку від 18 років, а другого – з осіб третього віку – від 60 років. Відділ знаходиться на самофінансуванні і функціонує за рахунок приватних коштів. Подібне фінансування має й відділ спеціальної освіти, в якому здійснюється навчання й підтримка осіб з особливими потребами. Зауважимо, що саме тут, окрім іншого, проводиться ефективна експериментальна робота з людьми, що страждають хворобою Альцгеймера. Значний інтерес становить відділ, що організовує курси додаткової освіти.

Фонди Міжнародного центру документації – п'ятого департаменту *IJD* – складаються з рукописних, аудіовізуальних та іконографічних джерел, пов'язаних з ритмом, музикою та спадщиною Еміля Жак-Далькроза. Центр надає пошукачам ресурси для досліджень стосовно ритміки Далькроза у сфері культури і науки. Міжнародний центр документації також самофінансується і функціонує за рахунок приватних коштів. Ще один, Міжнародний департамент стимулює взаємообмін між філіалами інституту що розташовані на трьох континентах у більше 20 країн.

Наголосимо, що фахова підготовка професіоналів-ритміків здійснюється структурою, створеною завдяки співпраці Інституту Жак-Далькроза з Вищою школою музики в Женеві (*Haute Ecole de Musique de Genève – HEM*), між якими підписана спеціальна Угода, на відділі музики й руху (*Music And Movement Department*). Відділ випускає бакалаврів мистецтв у сфері музики та руху, магістрів мистецтв у сфері музичної педагогіки і надає сертифікат спеціаліста з ритміки Далькроза (*Bachelor of Arts in Music and Movement, Master of Arts in Music Pedagogy, major in Jaques-Dalcroze Eurhythmic*). Зауважимо, що *HEM* є державною інституцією і був створений у 2009 році як Університет музики в Женеві. *HEM* входить до конгломерату вишів «Університет прикладних наук Західної Швейцарії» (*Haute école spécialisée de Suisse occidentale – HES-SO*), що складається з 27 вищих закладів вищої освіти, розташованих в різних кантонах цієї частини країни. У той же час Університет музики має свою шляхетну історію і походить від заснованої в 1835 році Женевської консерваторії музики (*Conservatoire de Musique de Genève*).

Підготовка фахівців-ритмістів на бакалаврському та магістерському рівні організовано на відділі музики й руху Університету музики в Женеві таким чином. Аби здобути диплом бакалавра музики й руху студенти навчаються 3 роки, отримують кваліфікацію «вчитель ритміки» і право працювати у сфері загальної освіти (дитячий сад, початкова школа, основна школа). Диплом магістра музичної освіти випускники одержують після 2-х років навчання з кваліфікаціями «вчитель ритміки», «вчитель теорії музики», «вчитель імпровізації» для всіх вікових груп в категорії «аматори».

Назвемо основні дисципліни, які опановують студенти відділу музики й руху: евритміка і сольфеджіо; інструментальна імпровізація; інструментальна імпровізація, що використовується під час музично-рухової діяльності; гра на фортепіано; методика і практика навчання ритміки (*methodology and practical teaching*). В епіцентрі освітнього процесу на відділі музики й руху знаходиться евритміка, що поєднує в собі природні рухи тіла, за допомогою яких відображаються музично-ритмічні формули й розвиваються творчі здібності. Другу складову цього інноваційного мультидисциплінарного курсу становить імпровізація, яка стає елементом діяльності у різних сферах, зокрема в

сучасній хореографії (*contemporary dance)*, театрі, різноманітних видах терапії та педагогічній освіті.

Якщо підсумувати можливості працевлаштування випускників Університету музики, можна констатувати, що спектр їхньої діяльності є вражаючим (дитячі садки, початкова школа, консерваторії, вищі школи музики й танцю, школи театрального мистецтва, спеціалізовані школи тощо). Таким чином, диплом викладача ритміки й музики дозволяє працювати його власникам як у сфері загальної освіти, так і в закладах мистецької освіти (музичних, хореографічних, театральних).

Інститут Жак-Далькроза в Женеві надає також додаткову освіту. Тільки в *IJD* можна отримати унікальний сертифікат вчителя у базових галузях ритміки Жак-Далькроза, а саме: евритміки, теорії музики, імпровізації. Додаткове навчання для осіб, що вже мають диплом вчителя музики й ритміки, триває від одного до двох років. *IJD* пропонує підготовку на таких напрямах: педагогіка та практика імпровізації; тренінг-менеджер; курс художнього сольфеджіо тощо.

В *IJD* постійно розробляються оригінальні курси. Розглянемо деякі з них докладніше. Так, курс «ритм у мюзиклах» передбачає:

- створення та анімацію шоу кожного семестру шляхом залучення учасників різних вікових груп з використанням засобів мови, музики, текстів, звуків і всіляких підручних матеріалів;
- використання ресурсів голосу, театральних здібностей в іграх та імпровізаціях з обов'язковою участю у додаткових репетиціях;
- аматорський курс танцю, руху та співу «Знайди себе, висловлюючись через пластику й голос»;
- практика музикування, танцю та співу, що передбачає регулярну участь у додаткових репетиціях (для аматорів і дітей від 11 років).

Курс «гармонія і релаксація» передбачає опанування релаксотерапії для всіх бажаючих через набуття навичок адаптації до різноманітних життєвих ситуацій та вмінь розслаблятися та ефективно використовувати свою енергію тощо.

У ході емпіричного дослідження навчального процесу в *IJD* у 2012 р. наша дипломниця Тетяна Бєлозьорова-Велуз провела бесіди з викладачами, учнями та їх батьками з метою з'ясування їхнього ставлення до ритміки Далькроза. Наведемо найяскравіші висловлювання: Сюзанна Мерсьє (танцівниця, викладач ритміки) – «ритміка поглиблює знання про музику, надає можливість жити органічно; те, що колись було знанням про акустику, раптом перетворюється на мистецтво втілення і сприйняття через досвід набутий м'язами, артикуляцією, нервовою системою, які надають життя нашому тілу»; Бруно Конфорто (співак,

викладач ритміки) – «ритміка надала мені досконале почуття темпу і ритму, усвідомленість формування в моєму тілі звуку, який рухається вперед і в просторі»; Ріо Чу (студент) – «ритміка дозволяє відчувати музику до того, як починаєш її аналізувати»; Давид Ланже (учень) – «ритміка навчає працьовитості, загартовує силу волі і характер». Мадам Арде (мати учня) – «ритміка допомагає розвинути пам'ять, м'язову силу, зміцнює дихальну та серцево-судинну системи».

Одна з найкращих загальнодержавних систем ритмічного виховання була створена у другій половині минулого століття в Польщі, де метода Далькроза почала впроваджуватись його учнями ще до першої світової війни. Нині ритміка застосовується на музично-розвивальних заняттях у дошкільних навчальних закладах, під час навчання музиці в основних та музичних школах, а також є окремою спеціальністю або спеціалізацією у вищій школі, зокрема в музичних академіях у Гданську, Катовицях, Лодзі, Познані, Музичному університеті у Варшаві та різноманітних післядипломних курсах. Ритміка Далькроза також широко застосовується у балетних і театральних школах. Як окремий предмет вона включена до підготовки вчителів у польських вишах (на факультетах дошкільної та початкової освіти, спеціальної педагогіки, музичної едукації[1]).

Якщо у минулому столітті основною функцією ритміки в Польщі була підготовка фахівців у музичних академіях, то у XXI столітті головними тенденціями її розвитку в країні стають інтеграція й масовізація на всіх рівнях неперервної освіти. Особливого значення набуває система музично-ритмічного виховання дітей.

Про першочергове значення ритміки у ***дошкільному вихованні*** свідчить Постанова міністра національної Освіти від 14 лютого 2017 року щодо програмної основи дошкільного виховання: «Перебування у дитсадку є часом, що наповнений грою, яка під наглядом спеціалістів створює простір розвивального досвіду, котрий формує шкільну зрілість… Особливе значення для досягнення шкільної зрілості мають заняття з ритміки, які повинні проводитися у кожній віковій групі» [15]. Зауважимо, що програма ритміки у дитсадках спирається переважно на ритмічно-рухові ігри. Як правило, заняття відбуваються один раз на тиждень.

Реалізація розвивальної функції ритміки в ранньому вихованні в Польщі відбувається як у дошкільних навчальних закладах, так і в чисельних гуртках і на заняттях із загального розвитку дітей. На початковому етапі освіти не існує жорстких вимог і обмежень щодо використання ритміки в навчально-виховному процесі. Практично кожен учитель-ритміст має власну програму, яку реалізує з

1Термін «едукація» використовується не тільки в Польщі, але й на Західній Україні і охоплює широке семантичне поле – від «навчання» і «виховання» до «освіти» у процесуальному розумінні.

урахуванням віку учасників та мети занять. Залежно від авторських програм ритміка, тією чи іншою мірою, служить для корекції фізичних функцій дитини, поліпшення її координації. Означений аспект займає центральне місце в осередках для дітей із спеціальними потребами. Корекційна функція також реалізується через логоритмічні та терапевтично-рухові заняття з використанням ритміки.

У Польщі тенденція раннього використання ритміки набуває все більшої популярності. Як приклад можна навести варшавську школу раннього розвитку під назвою «Фабрика музики» [6], де елементи ритмічного виховання наймолодших реалізуються у програмах «Звуколандія» та «Академія малого музиканта» у трьох групах: для дітей, що ще не ходять, що почали вже ходити, у групах для вагітних жінок.

Ритміка у початковій школі існує як обов'язковий предмет у музичних школах I ступеня та як компонент за вибором у загальноосвітній школі. У музичних школах I ступеня заняття з ритміки проводяться щотижня у I-III класах для всіх груп і тісно пов'язані уроками з формування музичної та музично-рухової експресії, творчої постави і соціальних компетенцій, де учень створює власні музичні висловлювання, розвиває уяву та креативність. У IV-VI класах діти можуть брати участь у ритмічних ансамблях, крім того елементи ритмічного виховання й надалі залишаються у предметі сольфеджіо та слухання музики.

Різноманітні гуртки, осередки розвитку дітей, дома культури тощо часто пропонують додаткові заняття з ритміки. Їх програми, як правило, спирається на індивідуальний досвід інструктора. Заняття з ритміки носять характер омузикальнення та формування рухових навичок дітей. Подібним чином виглядають і заняття для дітей з вадами у розвитку. Вони також становлять результат індивідуального підходу до потреб учасників занять та досвіду інструктора з урахуванням терапевтичних можливостей музично-рухових занять. Сприяють вони не тільки формуванню й корекції рухових і розумових навичок у дітей, але є також джерелом позитивних вражень і впевненості у власних силах.

Окрему групу займають школи мистецького профілю. Структура мистецької освіти в Польщі нараховує майже 1000 шкіл, різноманітних осередків культури і мистецтва та 19 вишів, в яких за офіційними даними в 2015/2016 навчальному році навчалося біля 100 тис. учнів і понад 16 тис. студентів. Мистецьке шкільництво підпорядковується Міністру культури та національної спадщини й є незалежним від системи загальної освіти. Серед типів мистецьких шкіл I і II ступеня є школи, в яких викладають виключно мистецькі дисципліни, а також школи, у яких вони поєднані із загальною освітою. Програмні засади окреслює Міністр культури й національної спадщини [15], натомість загальна освіта реалізується на підставі програм для основних шкіл, ліцеїв та гімназій, виданих Міністром національної освіти. Як

компонент професійної освіти ритміка наявна у музикантів, танцівників, акторів музичної сцени і циркових акторів.

Музична освіта має трьохступеневу структуру і включає музичні школи початкового рівня, музичні школи середнього рівня і музичні академії. Музичні школи ІІ ступеня, що реалізують мистецьку освіту на рівні середньої професійної школи, надають можливість отримати диплом, що підтверджує кваліфікації «музикант» або «актор музичної сцени» після складання дипломного іспиту, і можливість вступу до музичної академії. Наголосимо, що в музичних школах ІІ ступеня ритміка стає вже окремою спеціальністю. У балетних школах ритміка також є обов'язковим предметом.

Особливості адаптації ритміки Далькроза в різних країнах світу значним чином залежать від особистості ритміста, який переносить швейцарську методу на свій національний ґрунт. Найвідомішим адептом Жак-Далькроза у Фінляндії є М.-Л. Юнтунен, яка, на відміну від багатьох педагогів-практиків, узагальнила свою наукову думку та методичний досвід у дисертаційному дослідженні. Нагадаємо, що ритміка Далькроза складається з трьох основних елементів (ритміка, сольфеджіо та імпровізація), і хоча у навчальному процесі вони можуть існувати як окремі дисципліни, у Далькроза означені елементи використовуються одночасно, у взаємодії та взаємодоповненні. На думку М.-Л. Юнтунен, до трьох означених елементів слід додати ще один, який дослідниця називає *пластикою руху* [10, с. 25].

Свою позицію вона обґрунтовує таким чином. Далькроз визначив чотири основні сфери музикування і згідно з ними під час занять з ритміки повинні формуватися професійні компетенції музиканта, зокрема: відчуття ритму, витончений слух, здатність спонтанно виражати емоції, нервова чутливість. Проаналізувавши кореляцію складових елементів ритміки й компетенцій, які покликана сформувати ритміка Далькроза, М.-Л. Юнтунен дійшла висновку, що кожен елемент сприяє розвитку відповідної компетенції, у той час, як у кожній сфері задіяні в тій чи іншій мірі усі 4 компетенції. У цьому зв'язку, узагальнюючи свій практичний досвід, М.-Л. Юнтунен наводить опис типового заняття із групою фінських студентів віком від 19 до 25 років в університеті Гельсінкі [там само].

Зазвичай заняття розпочинається з того, що студенти стають у коло, завдяки чому виникає відчуття єдності й безпеки, водночас залишаючи кожному індивідуальний простір. Потім учитель, який теж стоїть у колі, розмовляє зі студентам, пояснюючи їм, що метою заняття є усвідомлення ними власної індивідуальності, власних думок та почуттів і вислуховує кожного студента.

Основна частина заняття починається зі спроби досягнути балансу тіла. Учитель просить студентів розслабити м'язи шиї. Потім

вони ходять, намагаючись досягти легкості рухів і їх балансу. Після повернення студентів на місце виділяється час на те, щоби вони обміркували, яким чином вони рухались.

Наступним етапом заняття є дихальні вправи. Студенти вивчають повну послідовність рухів, а потім, виконуючи їх, вчаться синхронізувати з рухами своє дихання. Ця вправа також допомагає студентам підготувати голос до співів і отримати досвід тривалого контролю над дихання. Потім Юнтунен просить студентів рухатися по залі, концентруючись на власних рухах. Далі вони повинні виконати ще два завдання: пересуватися по залі якомога швидше, намагаючись не зіштовхнутися один з одним, а потім рухатися якомога повільніше. Нарешті, коли студенти повертаються до властивого їм темпу ходи, учитель просить їх звернути увагу на те, що темп кожного є індивідуальним і ставить наступне завдання – уся група повинна рухатися синхронно, в одному темпі не зупиняючись, не тактуючи, не перемовляючись. Отже, студенти повинні «настроїтись один на одного».

Щойно студенти знаходять спільний темп, учитель починає акомпанувати їм, час від часу змінюючи темп і динаміку. Адже такі зміни стимулюють зв'язок між слуханням і рухами та сприяють формуванню уважності та сконцентрованості. Рухаючись під музику, майже всі студенти здатні відтворити її темп, проте на початковому етапі лише одиниці можуть передати рухами зміни в динаміці. Саме в цьому й полягає різниця між тим, що називається «слухати музику» й «відчувати музику».

Наступна вправа є елементом гри. Студентам ставиться завдання марширувати трьома колонами й щоразу зупинятися, коли вони почують тріоль. Звісно, студенти роблять помилки й зіштовхуються один з одним, але це створює атмосферу радості на занятті. Слід зазначити, що задоволення й радість є надзвичайно сильними стимулами для майбутніх досягнень.

Після виконання вправ учитель відводить трохи часу для обговорення студентами в парах того, що вони відчували, виконуючи завдання. Під час розмови, виражаючи словами свої відчуття та емоції, студенти краще усвідомлюють їх. Крім того, вони вчаться один у одного через обмін думками, і, хоча ніхто не здатен повною мірою зрозуміти те, що переживає й відчуває інший, обговорення допомагає краще зрозуміти власний досвід.

Після обговорення учитель грає на фортепіано п'єсу, а студенти, рухаючись по залі, повинні змінювати напрям руху щоразу, коли починається нова фраза. Фрази у п'єсі повинні бути різної тривалості. Потім учитель просить студентів показувати фразування жестами. Коли учитель припиняє грати, студенти повинні ще деякий час

продовжувати диригування. Щойно вони починають втрачати відчуття часу, музика звучить знову.

Наступним завданням для студентів є створення трьох фраз різної довжини загальною тривалістю 10 тактів. Вчитель задає темп, а студенти повинні уявити, якими будуть їх рухи в абсолютній тиші. Ця вправа спрямована на формування здатності створювати образи майбутніх дій, що дуже корисно для музикантів-виконавців.

Потім студенти розбиваються на пари й виконують наступну вправу. Один з них повинен продемонструвати створені ним фрази, а інший спробувати визначити форму фраз. У процесі виконання завдання й обговорення студенти розуміють, що рухи повинні бути більш чіткими, й до кожного руху потрібно підготуватися заздалегідь [10].

Спроби використання в Україні міжнародного досвіду розповсюдження ритміки Жак-Далькроза послідовно здійснюються нами, починаючи з 2004 року, завдяки доповідям та майстер-класам, що здійснюються зарубіжними фахівцями на традиційній міжнародній конференції «Теоретичні та методичні засади розвитку мистецької освіти в контексті європейської інтеграції» (2004, 2010, 2013 рр.) в Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка. Ритміка Далькроза є важливим напрямком наукових досліджень Лабораторії мистецької освіти, що функціонує на кафедрі мистецької педагогіки та хореографії Сум ДПУ. Саме наша Лабораторія ініціювала міжнародні семінари з ритміки в Південноукраїнському національному педагогічному університеті імені К. Д. Ушинського (вересень 2006 р.) та Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини (червень 2013 р.)

У Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка ритміка вперше з’явилась у 2004 р. після майстер-класу, проведеного польськими викладачами ритміки з Музичної академії імені Кароля Шимановського Бєліньською й Щепаньською, а в наступні роки й їх керівником професором Пастернак. За останні 10 років у межах роботи Лабораторії мистецької освіти нами були проведені інноваційні заняття зі студентами різних спеціальностей. У ході експериментальної роботи із впровадження елементів ритміки Далькроза в підготовку майбутніх учителів музики, хореографії, початкової й дошкільної освіти, фахівців зі спеціальної педагогіки з’ясовувалися можливості адаптації зарубіжного досвіду розповсюдження ритміки до реалій вітчизняної педагогічної освіти.

Практичні заняття проводилися на основі головних методичних засад викладання ритміки, які були напрацьовані під час семінару в Одесі (2006 р.) та з урахуванням вузької специфіки професійної спрямованості учасників експерименту: для майбутніх фахівців у сфері спеціальної педагогіки наголос робився на корегувальних властивостях

ритмічних вправ, а для студентів-музикантів більше наголошувався вплив тих самих вправ на творчу та власне музичну сфери особистості. У ході занять було помічено, що дорослі, фізично справні люди (ба навіть музиканти із специфічними ритмічними навичками) мають проблеми з елементарною координацією рухів та часом не спроможні виконати найпростіші дитячі вправи. Також на початку занять був помітним низький рівень концентрації уваги та групової взаємодії. Поступово, по мірі того, як нові вправи (жести, кроки) ставали більш знайомими, органічними, зручними, студенти почали відчувати радість та задоволення від тих дій, які виконувалися. Помітно змінювалась Напружена атмосфера ставала радісною, доброзичливою, творчою.

Наголосимо, що на початковому етапі дослідження можливостей адаптації ритміки Далькроза особливе значення мав практичний досвід, отриманий нами під час тижневого теоретико-методичного семінару, який був організований членами Лабораторії мистецької освіти СумДПУ в Одесі на базі факультету мистецтв Південноукраїнського педагогічного університету імені К. Д. Ушинського у вересні 2006 року і проходив під керівництвом завідувачки відділу ритміки Музичної академії імені Кароля Шимановського Анетти Пастернак (Польща) за участі студентів трьох означених навчальних закладів. Успіх семінару було відзеркалено у спеціальному випуску регіональних новин на Одеському телебаченні. Фахівці з Польщі ствердили, що вітчизняна музично-педагогічна та хореографічно-педагогічна освіта може стати поживним ґрунтом для розповсюдження ритміки Е.Жак-Далькроза в Україні.

25-26 червня 2013 року в Уманському державному педагогічному університетом імені Павла Тичини був проведений Міжнародний науково-практичний семінар «Техніка Жак-Далькроза як засіб творчого самовираження особистості майбутнього вчителя мистецьких дисциплін» за активної підтримки кафедри мистецької педагогіки та хореографії Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка та кафедри ритміки та фортепіанної імпровізації Познанської музичної академії імені І.Я. Падеревського.

Дводенна програма семінару включала доповіді науковців-музикантів та хореографів, засідання круглого столу, майстер класи. Саме останні стали родзинкою Міжнародного науково-практичного семінару. Їх проводила найвідоміша в Польщі ритмістка, президент польської асоціації викладачів ритміки, завідувачка кафедри ритміки та форте-піанної імпровізації Познанської музичної академії імені І. Я. Па-деревського Малгожата Купсік. Учасники семінару опановували основи ритміки, які досвідчена польська професорка супроводжувала цінними методичними порадами. Серед вправ, що виконувались, назвемо такі: класичні музично-ритмічні вправи, рухова інтерпретація елементів музики, вправи на збільшення та зменшення ритмічних тривалостей,

слухові вправи, вправи на справність та координацію рухів, вправи на стримування-збудження, логоритмічні та імпровізаційні вправи. Також Малгожата Купсік, продемонструвала відеозапис екзаменаційних постановок студентів-ритмістів Познанської музичної академії імені І. Я. Падеревського.

Починаючи з 2009 року, нами було розроблено курс ритміки Далькроза для хореографів та забезпечено його відповідним посібником [2; 3]. В останні роки наш досвід викладання ритміки поповнився завдяки практичному семінару, який провела завідувачка кафедри ритміки й фортепіанної імпровізації Музичної академії імені І. Я. Падеревського в Познані (Польща) в межах ІІІ Міжнародної конференції «Теоретичні та методичні засади розвитку мистецької освіти в контексті європейської інтеграції» (СумДПУ, 2013), а також стажуванням в 2015 та 2016 рр. на кафедрі педагогіки музики в Музичній академії імені Кароля Шимановського (Польща), де тепер знаходиться редукована секція ритміки.

У роботі з майбутніми вчителями хореографії а СумДПУ нами було здійснено спробу адаптувати на практиці досвід, отриманий під час опанування ритміки з польськими фахівцями. На теоретичних заняттях зі студентами було стисло викладено деякі факти з історії створення ритмічної системи Далькроза та особливостей функціонування її у сучасній світовій системі освіти, розкрито основні концептуальні положення власне ритміки як структурного компонента цілісної системи.

Практичні заняття починались із спеціальної розминки, завданнями якої було: активізувати студентів, загострити їхню увагу, слух та включити вже набуті музично-ритмічні навички, а також встановити міжособистісні зв’язки в групі. Були використані такі вправи, як: «іскорка» (передача метричної пульсації твору, що грається, за допомогою удару в долоні по колу та через коло) та «естафета» (передача «іскорки» в русі під час пересування у просторі (взаємодія у групі)). Пізніше були розучені основні жести рук (тактування за Далькрозом) аби за допомогою елементарних рухів та схем відображати метр музичних творів, що виконувалися концертмейстером. Поступово підключалися кроки, які вказували на ритмічну пульсацію. За допомогою означених схем і кроків відображувалися ритмічний малюнок та метр спочатку елементарних дитячих віршів, а потім – музичних творів. Пізніше було введено ще один блок вправ на розвиток координації та точності рухів: передача у різних варіантах по колу предметів (м’яких м’ячиків, шейкерів, зв’язок ключів); виконання основних жестів тактування із запізненням однієї з рук (канон); перенесення акцентних кроків на слабку долю схеми (синкопи) тощо. Поступово ті самі вправи ускладнювалися шляхом сполучення і додавання різних елементів: тактування, відображення ритмічного малюнку ногами за допомогою кроків та підскоків, спів, читання віршів, елементарна мелодична імпровізація по звуках пентатоніки та ін.

Висновки.

1. Розповсюдженість ритміки Еміля Жак-Далькроза в міжнародному освітньому просторі на чотирьох континентах (Європа, Америка, Азія, Австралія) зумовлена її виховним, розвивальним і реабілітаційним потенціалом. Ритміка впроваджена у мистецьку освіту розвинених країн і функціонує на всіх її щаблях – від в дитячих садків до університетів третього віку.

2. Світовим центром ритміки залишається Інститут Жак-Далькроза в Женеві. Підготовка фахівців здійснюється у співпраці з Вищою школою музики (остання нині входить до конгломерату вишів «Університет прикладних наук Західної Швейцарії») на відділі музики й руху, який випускає бакалаврів мистецтв у сфері музики та руху, магістрів мистецтв у сфері музичної педагогіки, що спеціалізуються в ритміці Далькроза

3. На відділі музики й руху університету в Женеві здійснюється також підготовка хореографів у сфері сучасного танцю. Навички ритмічно-рухової інтерпретації музики, пластична імпровізація у стилі *contemporary dance* дозволяє випускникам відділу досягати високих результатів у сучасній хореографії.

4. Серед сучасних тенденцій розвитку ритміки Далькроза в першу чергу виокремлюємо її інтеграцію й масовізацію на всіх рівнях неперервної освіти, коли особливого значення набувають розвивальна, корекційна, рекреаційна та реабілітаційна функції ритміки. У системі вищої освіти привертають увагу тенденції фундаменталізації та інтернаціоналізації. Проведення міжнародних наукових конференцій та методичних семінарів за участю українських і польських педагогів-ритмістів та студентів, розробка і реалізація міжнародних проектів щодо наукової співпраці, обміну студентами й викладачами активно впливає на розповсюдження ритміки Еміля Жак-Далькроза в Україні.

На подальше дослідження заслуговують особливості функціонування ритміки Далькроза в окремих країнах, методичні аспекти її запровадження в Україні, терапевтичні, корекційні та реабілітаційні властивості ритмічно-рухової діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Жак-Далькроз Э. Ритм / Э. Жак-Далькроз. – Москва : Классика-XXI, 2002. – 248 с.
2. Ключко В. В. Ритміка : навч. посіб. : вид. 2-ге, перероб. і доповн. / Г. Ю. Ніколаї, В. В. Ключко. – Суми : РВВ СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2013. – 136 с.
3. Ніколаї Г. Ю. Ритміка : навч. посібник для студентів факультетів мистецтв / Галина Ніколаї, Вероніка Ключко. – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2010. – 104 с.
4. Brzozowska-Kuczkiewicz M. Emil Jaques-Dalcroze i jego Rytmika / Marzena Brzozowska-Kuczkiewicz. – Warszawa : WSiP, 1991. – 230 s.
5. Burowska Z. Współczesne systemy wychowania muzycznego / Z. Burowska. – W-wa, 1976. – 354 s.
6. Fabryka muzyki [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://fundacjafabrykamuzyki.pl.

7. Grajpel A. Działanie i przeżycie muzyczne w systemie Dalcroze'a / A. Grajpel // Rytmika w kształceniu muzyków, aktorów, tancerzy i w rehabilitacji : materiały z V i VI ogólnopolskiej sesji naukowej. – Łódź, 2002. – S. 65–70.

8. Jaques-Dalcroze E. Pisma wybrane / E. Jaques-Dalcroze. – Warszawa, 1992. – 168 s.

9. Jaques-Dalcroze E. Rhythm, Music and Education / Émile Jaques-Dalcroze. – BiblioBazaar, 2010. – 316 p.

10. Juntunen M.-L. Embodiment in Dalcroze Eurhythmics / Marja-Leena Juntunen. – Oulu : Oulu University press, 2004. – 98 p.

11. Kilińska-Ewertowska Elżbieta. Badania nad zastosowaniem ćwiczeń muzyczno-ruchowych w rehabilitacji dzieci z zaburzeniami mowy / Elżbieta Kilińska-Ewertowska. – Gdańsk, 1981. – 124 s.

12. Lawrowska R. Muzyka i ruch / Romualda Lawrowska. – W-wa : WsiP, 1988. – 288 s.

13. Ostrowska B. Muzyka w metodzie Emila Jaques-Dalkroze'a / B. Ostrowska // Rytmika w kształceniu muzyków, aktorów, tancerzy i w rehabilitacji : materiały z VII ogólnopolskiej sesji naukowej / B. Ostrowska. – Łódź, 2005. – S. 7–12.

14. Pasternak Anetta. Pedagogiczno-artystyczna koncepcja metody Dalkroze'a a jej zastosowanie w polskim szkolnictwie / Anetta Pasternak // Мистецька освіта в контексті європейської інтеграції : зб. наук. праць. – Суми : СумДПУ, 2005. – С. 118–127.

15. Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 20 maja 2014 r. W sprawie ramowych planów nauczania w publicznych szkołach i placówkach artystycznych (Dz.Ust. poz. 785).

16. Stępień M. Prekursorskie idee Emila Jaques-Dalcroze'a w świetle osiągnięć współczesnej pedagogiki / M. Stępień // Rytmika w kształceniu muzyków, aktorów, tancerzy i w rehabilitacji : materiały z ogólnopolskiej sesji naukowej / M. Stępień. – Łódź, 2010. – S. 11–22.

17. Szczepańska Anna. Metoda rytmiky Emila Jaquez-Dalcroze'a w kształceniu zintegrowanym // Muzyka w szkole XXI wieku. Tradycja i współ czesność / pod red. L. Markiewicza. – Katowice, 2005. – S. 323–336.

Тетяна Повалій канд. пед. наук, ст. викладач
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка
ORCID ID: 0000-0001-5821-9775
DOI 10.24139/978-966-968-247-0/218–239

ВИКОРИСТАННЯ ПОЗИТИВНОГО ПОЛЬСЬКОГО ДОСВІДУ МОДЕРНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ХОРЕОГРАФІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ: РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Статтю присвячено висвітленню перспектив використання інноваційного досвіду модернізації вищої хореографічної освіти в Польщі в українських реаліях. Окреслено новітні стратегії розвитку, з'ясовано сутнісні характеристики та визначено напрями модернізації вищої хореографічної освіти в Польщі. Виявлено витоки та висвітлено процес розбудови хореографічного наукового простору в Польщі. Схарактеризовано нормативно-правовий, структурний та змістовий аспекти модернізації. Висвітлено стан підготовки фахівців-хореографів у вітчизняних вишах. Визначено перспективи використання позитивного польського досвіду в аспекті досліджуваної проблеми в Україні.

Ключові слова: *вища хореографічна освіта, модернізація, інновації у структурі та змісті, підготовка фахівців-хореографів, розбудова наукового простору, позитивний польський досвід.*

Постановка проблеми. Повноцінний політичний, економічний, духовний розвиток будь-якого суспільства залежить, насамперед, від активної діяльності кожної людини, можливостей реалізації її інтелектуальних та фізичних здібностей, її духовного потенціалу. Проблема хореографічної освіти зумовлюється необхідністю формування творчої особистості, створення умов для її розвитку, самоствердження та самореалізації.

Особливої актуальності набувають питання вдосконалення вищої хореографічної освіти, вирішення яких можливо за умови активної діяльності професійних навчальних закладів. Саме тому останніми роками відбуваються модернізаційні процеси в хореографічній освітній галузі Польщі, а входження України до європейського освітнього простору зумовлює необхідність вивчення зарубіжного педагогічного досвіду і впровадження прогресивних ідей європейських науковців у практику вітчизняних навчальних закладів.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема виховання дітей та молоді на національних традиціях і досягненнях українського народного мистецтва завжди була актуальною у вітчизняній педагогічній науці. Однак, дослідження хореографічної підготовки в Україні здійснюються переважно в галузі мистецтвознавства. У цьому зв’язку назвемо праці таких відомих теоретиків і практиків хореографічного мистецтва, як Д. Бернадська, Ю. Гончаренко, О. Жиров, С. Легка, П. Фриз, Д. Шариков, В. Шкоріненко та ін. У межах педагогічної науки проблеми підготовки вчителів хореографії та керівників дитячих хореографічних об’єднань стали предметом дисертаційних досліджень таких науковців, як Л. Андрощук, О. Бурля, С. Забредовський, О. Мартиненко, О. Реброва, Ю. Ростовська, Т. Сердюк та ін.

У науковому просторі Республіки Польща хореографічна освіта найчастіше розглядається науковцями як процес, що активно впливає на формування моральних якостей людини через планомірну передачу вихованцям історично-культурного досвіду зразками мистецтва. Дослідники вивчають естетичні та мистецтвознавчі аспекти хореографічної освіти (Е. Козак, К. Павловський), історію її розвитку (Я. Лосакєвіч, К. Урбаньський), умови формування виконавської техніки (Є. Бендер, О. Дзюрош, Д. Радваньська) тощо.

Метою дослідження є висвітлення можливості використання прогресивного польського досвіду модернізації вищої хореографічної освіти в аспекті досліджуваної проблеми в Україні.

Виклад основного матеріалу. Шлях європейської та світової інтеграції спричиняє необхідність посилених змін в освітньому просторі. Ідея підвищення статусу мистецької освіти (у тому разі хореографічної) перебуває у фокусі уваги Міжнародної асоціації експертів та практиків із питань зв'язків освіти й мистецтва, створеної при ЮНЕСКО. Саме тому останніми роками відбуваються інноваційні процеси у вищій хореографічній освітній галузі Польщі, які здійснюються за такими стратегіями: збереження національних танцювальних традицій, розповсюдження сучасної хореографії, розвиток хореографії в контексті мистецької освіти.

Новітні стратегії розвитку вищої хореографічної освіти в Польщі сприяють її розповсюдженню у всіх сферах культурного життя країни. Стратегія збереження національних танцювальних традицій реалізується за чотирьма напрямами:

1) збір лексики народної хореографії та особливостей національного костюму і пов'язаних з ними звичаїв та обрядів, що збереглися в різних регіонах країни;

2) опублікування зібраних матеріалів у наукових працях;

3) обробка професійними танцювальними колективами різних народних танців;

4) застосовування типових зразків фольклору в навчальних закладах.

Стратегія розповсюдження сучасної хореографії здійснюється на всіх рівнях освіти, а особливо – на вищому, і є спрямованою на розвиток сучасного танцю, зокрема: модерну, джазу, контемпорарі, хіп-хопу, спортивного бального танцю тощо. Стратегія розвитку хореографії в контексті мистецької освіти та арт-терапії найактивніше реалізується в загальноосвітній сфері та у сфері культури.

Так, у квітні 2008 року Варшавська Рада затвердила Програму мистецької освіти і водночас ухвалила проект «Програма розвитку культури у Варшаві в 2009-2020 роках» [14]. Головним принципом проекту стала побудова інтегрованої системи співробітництва культурних установ, позаурядових організацій, представництв позашкільної освіти, вищих навчальних закладів та шкіл з метою створення і реалізації програми культурної освіти (зокрема хореографічної) дітей, молоді й дорослих. У вересні 2009 року Міністерство Національної Освіти впровадило програмну реформу до шкіл і освітніх закладів, у яких значущу роль в навчанні та вихованні дітей і молоді виконує культурна

освіта у формі артистичних та позакласних занять, з метою засвоєння інформації про культуру й мистецтво.

Результати термінологічного аналізу базових понять наукових розвідок вітчизняних і зарубіжних дослідників та словникової літератури дозволили упорядкувати термінологічний апарат дослідження. Конкретизовано поняття «хореографічна освіта», дефініційованого як галузь мистецької освіти, що реалізується в системі дошкільних, шкільних, позашкільних, спеціальних середніх, вищих навчальних закладів та післядипломних студій з метою гармонійного розвитку особистості й формування широкого спектру її фахових компетенцій у сфері хореографії. Виокремлено професійну складову хореографічної освіти в Польщі, що здійснюється у 2-х типах навчальних закладів – державних і приватних. У Польщі зазвичай використовується термін edukacja taneczna, який ми перекладаємо традиційно для українського культурного простору як «хореографічна освіта».

Термінологічний аналіз наукових джерел дозволив нам поглибити й уточнити поняття «хореографічна підготовка», схарактеризоване як організований процес передачі теоретичних знань, формування практичних умінь і навичок, необхідних для успішної діяльності у сфері хореографії, та засвоєння сукупності цінностей і норм, що спрямований на підвищення рівня танцювальної культури особистості та її фахової компетентності.

Результати термінологічного аналізу дозволили виокремити сутнісні характеристики й визначити модернізацію вищої хореографічної освіти як інноваційний процес перетворення, що полягає: в оновленні нормативно-правового забезпечення якості вищої хореографічної освіти та її інтеграції до європейського і світового освітнього співтовариства, в удосконаленні структури згідно потреб суспільства і держави у кваліфікованих фахівцях, у переорієнтації мети та змісту вищої хореографічної освіти на гармонійний розвиток особистості й формування її фахових компетенцій.

На основі виокремлення сутнісних характеристик модернізації й уточнення змістового навантаження цього поняття, визначено напрями модернізації вищої хореографічної освіти в Польщі, зокрема: розробка нормативно-правової бази, що включає законодавчі акти, стандарти хореографічної освіти, навчальну та наукову документацію тощо; оновлення структури (оптимізація переліку спеціальностей згідно з потребами ринку праці, переатестація вишів, перехід на багаторівневу вищу хореографічну освіту – молодший спеціаліст, бакалавр, магістр,

доктор) та змісту (впровадження новаторських програм, уведення до навчальних планів предметів з інтеркультурним і терапевтичним змістом, проведення міжнародних майстер-класів з використанням мультимедійних технологій) професійної хореографічної освіти; розбудова наукового простору хореографічної освіти.

Інноваційний розвиток вищої хореографічної освіти в Республіці Польща спирається на історичний досвід розбудови галузі. Застосування ретроспективного методу дозволило визначити витоки сучасної хореографічної освіти в Польщі, серед яких: створення мережі спеціальних хореографічних навчальних закладів, до яких належать балетні школи у Варшаві, Битомі, Познані, Лодзі та Державне хореографічне училище в Гданську; поява на початку ХХ століття танцювальних осередків, зокрема ансамблів народного танцю, палаців, будинків і центрів культури, діяльність яких зосереджувалася на вихованні через мистецтво; інституалізація вищої хореографічної освіти, яка розпочалася зі створення спеціалізації «Танець» на базі професійних студіумів у Глівіцах (1983 р.) та Вроцлаві (1985 р.).

Інноваційні перетворення вищої хореографічної освіти в Польщі базуються на серйозних наукових дослідженнях. Так, на розбудову наукового простору вищої хореографічної освіти значно вплинуло створення Інституту музики й танцю, діяльність якого спрямована на поліпшення якості освіти та фінансову підтримку культурних установ, проведення І Конгресу танцю та І Міжнародної хореографічної конференції з метою вироблення стратегії подальшого розвитку галузі. Систематизація проблематики доповідей, виголошених на наукових форумах, дозволила виділити такі тематичні групи: державна політика у сфері хореографічного мистецтва; професійний розвиток танцівників, його етапи, загрози та бар'єри; інфраструктура хореографічної освіти, її сучасний стан і стратегічне планування розвитку; вищі навчальні заклади та їх роль у підготовці педагогів-хореографів; професійна хореографічна освіта за кордоном; розвиток сучасного танцю в Польщі; народно-сценічний та фольклорний танець [11].

Порівняльно-зіставний аналіз низки звітів з різних регіональних центрів Польщі (Лодзь, Краков, Білосток, Каліш, Кельце, Люблін, Познань, Варшава, Вроцлав) дозволив висвітлити стан професійної хореографічної освіти та інфраструктури хореографічної галузі кожного регіону. Стає очевидним, що інноваційний розвиток вищої хореографічної освіти позитивно впливає на діяльність державних та приватних театрів балету, центрів культури, шкіл та університетів.

Інноваційний розвиток вищої хореографічної освіти в Республіці Польща, її модернізація забезпечуються постійним удосконаленням нормативно-правової бази. Можемо стверджувати, що модернізація хореографічної освіти регламентується відповідними документами трьох рівнів: регіонального, що покликані сприяти формуванню спільної європейської освітньої політики (Європейська конвенція «Про еквівалентність дипломів, які надають допуск до університетів», «Про академічне визнання університетських кваліфікацій», Лісабонська Конвенція, Європейська культурна конвенція тощо), національного (Закон «Про систему освіти», Закон «Про вищу освіту», Розпорядження міністра культури і національної спадщини «У справі типів державних і приватних мистецьких шкіл», «У справі загальних планів навчання в публічних школах і мистецьких закладах», «У справі переліку напрямів, пов'язаних з мистецькими дисциплінами», Розпорядження міністра науки і вищої освіти «У справі сфери знань, галузі науки та мистецтва, а також наукові та мистецькі дисципліни») та інституційного (статути вишів, розпорядження ректорів, рішення вчених рад тощо).

Здійснено аналіз Закону Республіки Польща «Про вищу освіту» (1990), який засвідчив наявність у ньому низки положень, що дали поштовх до початку модернізації хореографічної освіти. Зокрема, навчальним закладам, у тому разі мистецьким, надавалося право самостійно укладати міжнародні угоди, здійснювати навчання за різними напрямами тощо [17]. Структурні зміни в системі вищої хореографічної освіти Республіки Польща були зумовлені положеннями Закону «Про вищу освіту» 2005 р. щодо статусу вишів та їх повної автономії [19]. Встановлено, що в новій редакції Закону від 2011 р. було розширено загальні положення, уточнено завдання закладів вищої освіти, конкретизовано права та обов'язки студентів тощо [18].

За результатами порівняльно-зіставного аналізу з'ясовано, що подальший перебіг модернізації хореографічної освіти був пов'язаний із прийняттям низки законодавчих актів. Встановлено, що типи державних і приватних мистецьких шкіл (балетні школи та школи танцю) визначаються у розпорядженні міністра культури і національної спадщини. У розпорядженні «У справі програмових підстав навчання у сфері мистецької освіти в державних школах мистецтв» наголошується, що навчання у балетних школах обіймає три етапи (I–III класи, IV–VI класи, VII–IX класи) та визначається тематичний зміст професійних дисциплін (класичний, народний, характерний, історичний, сучасний танці та ін.) [16]. Показано, що

Розпорядженням «У справі загальних планів навчання в державних школах і мистецьких закладах» встановлюється щотижнева кількість навчальних годин у балетних школах та школах танцю [15].

Інновації у вищій хореографічній освіті забезпечують розвиток аматорської хореографічної освіти. Установлено, що нині аматорська хореографічна освіта дітей та молоді в Республіці Польща здійснюється в низці навчальних закладів, зокрема, дошкільних, позашкільних та культурно-освітніх осередках.

Варто зазначити, що професійна хореографічна освіта в Республіці Польща здійснюється в системі середніх спеціальних (Загальноосвітня балетна школа імені Романа Турчиновича у Варшаві, Загальноосвітня балетна школа імені Людомира Ружицького в Битомі, Загальноосвітня балетна школа в Гданську, Загальноосвітня балетна школа імені Ольги Славської-Ліпчинської в Познані, Загальноосвітня балетна школа імені Фелікса Парнелла в Лодзі, Капітольська балетна школа у Вроцлаві) та вищих навчальних закладах (Державний професійний вокально-балетний студіум, Державний професійний студіум навчання аніматорів культури, Державний професійний студіум навчання аніматорів культури і бібліотекарів, Державна вища театральна школа імені Людвіга Сольского, Вища школа справності імені Станіслава Сташиця, Вища школа мистецтв і суспільних наук, Вища школа суспільних наук, Академія гуманістично-економічна, Музична академія імені Гражини і Кейстута Бацевичів, UMFC). Структурно-функціональний аналіз статутів п’ятнадцяти вишів, у яких здійснюється хореографічна освіта в Республіці Польща, засвідчив, що основними структурними одиницями навчальних закладів є відділи, які надають освіту першого (бакалавр), другого (магістр) і третього (доктор) ступенів.

Аналіз сайтів польських вишів та систематизація матеріалів емпіричного дослідження, здійсненого під час перебування в Польщі, дозволили конкретизувати структуру вищої хореографічної освіти за такими показниками: типи вищих навчальних закладів, структурні підрозділи, міністерства, напрям підготовки та спеціальності, форма власності (див. табл. 1.). З’ясовано, що навчальні заклади підпорядковуються двом міністерствам (Міністерство науки і вищої освіти, Міністерство культури і національного спадку) та діють на основі державної і приватної форми власності.

Таблиця 1

Структура вищої хореографічної освіти в Польщі

Типи вишів	*Назва навчальних закладів*	*Структурні підрозділи*	*Міністерство (форма власності)*	*Напрям та спеціальності*
УНІВЕРСИТЕТ	Музичний університет імені Фредерика Шопена, Варшава	Відділ хорового диригування, музичної освіти, костьольної музики, ритміки і танцю	Міністерство культури і національного спадку *(державний)*	Танець Балетна педагогіка, Хореографія і теорія танцю
АКАДЕМІЇ	Гуманістично-економічна академія, Лодзь	Артистичний відділ	Міністерство науки і вищої освіти *(приватний)*	Танець Хореограф, Педагогіка танцю, Танцівник, Артист музичного театру, Реабілітація танцівників і хореотерапія, Сучасний танець
	Музична академія імені Гражини і Кейстута Бацевичів, Лодзь	Вокально-акторський відділ Кафедра «мюзиклу і хореографії»	Міністерство культури і національного спадку *(державний)*	Мюзиклу і хореографії Хореографія
ВИЩІ ШКОЛИ	Вища школа мистецтв і суспільних наук, Познань	Відділ танцю	Міністерство науки і вищої освіти *(приватний)*	Танець
	Вища школа справності імені Станіслава Сташиця, Кельце	Відділ гуманістичних наук	Міністерство науки і вищої освіти *(приватний)*	Танець
	Вища школа суспільних наук, Люблін	Відділ танцю	Міністерство науки і вищої освіти *(приватний)*	Танець Танцівник, Хореотерапія
	Державна вища театральна школа імені Людвіга Сольского, Краків	Відділ театру танцю в Битомі	Міністерство культури і національного спадку *(державний)*	Акторство Актор театру танцю

ПРОФЕСІЙНІ СТУДІУМИ	Державний професійний вокально-балетний студіум, Глівіце	Відділ вокально-балетовий	Міністерство культури і національного спадку *(державний)*	Актор музичних сцен Артист
	Державний професійний студіум навчання аніматорів культури, Каліш	Відділ аніматорів культури	Міністерство культури і національного спадку *(державний)*	Танець Сучасний танець
	Державний професійний студіум навчання аніматорів культури і бібліотекарів, Вроцлав	Відділ аніматорів культури	Міністерство культури і національного спадку *(державний)*	Танець

За характерними ознаками хореографічної підготовки (типи навчальних закладів, у яких вона відбувається, та наявність новітніх спеціальностей) виділяємо шість основних її моделей: *класична*, яка найчастіше охоплює всі форми і щаблі хореографічного навчання та виховання від позашкільних закладів до вищих закладів освіти, де навчаються майбутні вчителі танцю (балетні школи у Варшаві, Битомі, Гданську, Познані, Лодзі та Вроцлаві; студіуми у Вроцлаві, Каліші, Глівіці; вищі школи у Кельцях і Познані; 2 академії у Лодзі); *театрально-танцювальна*, коли хореографічна освіта є частиною загальної фахової підготовки до сценічної діяльності акторів, режисерів, декораторів і технічного апарату (Державна вища театральна школа у Кракові з відділом театру танцю в Битомі); *хореотерапевтична*, для якої характерне використання танцю, пластики і ритміки з лікувальною і профілактичною метою (Варшавський інститут психотерапії танцю та руху, вища школа у Любліні, Гуманістично-економічна академія у Лодзі; *танцювально- моде́рнова*, яка відмовившись від обмежень школи класичного танцю щодо позицій та поз, стала універсальним засобом для імпровізацій та пошуку нових рухів (Державний професійний студіум навчання аніматорів культури у Каліші та Гуманістично-економічна академія в Лодзі); *танцювально-спортивна*, коли вища хореографічна освіта є частиною фізичного виховання та спорту (академії фізичного виховання у Варшаві, Познані, Кракові, Вроцлаві, Катовіцах, Гданську); *народно-ансамблева*, яка реалізується в університетах, що мають відомі ансамблі народного танцю (Економічний університет у Катовицях,

Університет Марії Кюрі-Склодовської, Варшавський, Гданський, Лодзький, Шльонський, Вармінсько-Мазурський та Ягеллонський університети). Установлено, що в Польщі функціонує й мішаний тип хореографічної підготовки з тенденцію поступового наближення до однієї з моделей – найчастіше до класичної. Така підготовка здійснюється у Гуманістично-економічній академії в Лодзі (класична, хореотерапевтична, театрально-танцювальна та танцювально-моде́рнова моделі), Вищій школі суспільних наук у Любліні (класична та хореотерапевтична моделі) тощо.

Інноваційні процеси у сфері вищої хореографічної освіти в Польщі характеризуються відкриттям навчальними закладами, на основі визначених міністерством напрямів, новітніх спеціальностей (актор театру танцю, хореотерапія, балетна педагогіка, педагогіка танцю, артист музичного театру тощо), що свідчить про певну свободу у їх визначенні згідно Закону «Про вищу освіту» та бажання адміністрації вишів Польщі привести освітню пропозицію у відповідності до вимог ринку праці. Встановлено, що приватні вищі навчальні заклади Польщі дозволяють собі називати спеціальності аналогічно кваліфікаціям які отримують. У порівнянні з Україною, перелік напрямів і спеціальностей, за якими відбувається підготовка фахівців у вишах, санкціонується на національному рівні й не піддається змінам і видозмінюванням на інституційному рівні.

Визначено, що однією із стратегій залучення іноземних студентів до навчання в польських мистецьких навчальних закладах є інтернаціоналізація змісту підготовки, зокрема включення до навчальних планів предметів, що містять інтеркультурний і терапевтичний компонент, запровадження англомовних курсів, проведення міжнародних майстер-класів. У змісті інтеркультурної підготовки майбутнього хореографа в Польщі важливе місце посідає комплекс предметів, що дозволяє опанувати техніку виконання і методику викладання танців різних країн. Основними серед профільних дисциплін є: теорія та методика викладання польського національного танцю, бального танцю, історико-побутового танцю, характерного танцю та народно-сценічного танцю.

Інтеркультурність вищої хореографічної освіти, як складова міжнародного управління, посилюється тим, що студенти опановують танці інших народів у межах курсів, які проводяться хореографами, запрошеними з різних країн. Чимало є також теоретичних предметів, що виховують у студентів толерантність і дають можливість познайомитися

з національними особливостями та здобутками світових культур: антропологія танцю, історія танцю та балету, композиція танцю, психологія танцю, педагогіка танцю, естетика танцю тощо.

Наголосимо, що у загальному вигляді зміст вищої хореографічної освіти в навчальних закладах Польщі подібний. З'ясовано, що такі дисципліни як принципи композиції танцю, класичний, польський і сучасний танці є однаковими для всіх ВНЗ але до стандартного переліку хореографічних дисциплін кожен виш вносить також індивідуальні пропозиції, зокрема: Музичний університет імені Фредерика Шопена вводить у навчальний план «Психологію танцю» та «Педагогіку танцю»; «Філософія танцю», «Польський танцювальний фольклор» та «Гігієна роботи актора-танцівника» викладаються в Державній вищій театральній школі імені Людвіга Сольського у Кракові; Гуманістично-економічна академія в Лодзі розглядає курси «Постановка і режисура», «Принципи гриму», «Танцювальні проекти»; курс «Анатомія і фізіологія руху» передбачений навчальним планом Музичної академії імені Карла Шимановського; «Етнічні танці», «Основи костюмології», «Психотерапія танцем і рухом» вивчаються студентами Люблінської Вищої школи суспільних наук; дисципліни «Йога» та «Біомеханіка» вивчаються на відділі танцю у Вищій школі мистецтв і суспільних наук.

Результати аналізу інноваційних змін у структурі та змісті вищої хореографічної освіти дають підстави стверджувати, що вони зумовлені економічними та соціальними факторами. Реагуючи на запити ринку праці, польські вищі хореографічні навчальні заклади прилаштовуються до нових умов шляхом створення додаткових структурних підрозділів, упровадження інноваційних спеціальностей і спеціалізацій, кардинального оновлення програм підготовки за традиційними напрямами.

У порівняльно-зіставному плані зазначимо, що професійну хореографічну освіту в Україні можна здобути в середніх (Київське державне вище хореографічне училище, училища культури, училища культури і мистецтв) та вищих (коледжі, академії, інститути, педагогічні та класичні університети) навчальних закладах. Вагомим здобутком модернізації вищої хореографічної освіти в Україні стала поява її хореографічно-педагогічної моделі. Встановлено, що хоча у процесі модернізації структури університетської освіти деякі педагогічні університети стають класичними, проте спеціальність «хореографія*», де символ «*» – означає наявність педагогічної кваліфікації, залишається.

Серед важливих умов модернізації вищої школи в Україні підготовка педагогічних кадрів займає одне з головних місць. З'ясовано, що хореографічна освіта в педагогічних університетах України здійснюється в таких структурних підрозділах: інститути (психолого-педагогічної освіти та мистецтв; соціально-педагогічної та художньої освіти; інститут мистецтв); факультети (художній; художньо-педагогічний; психолого-педагогічний; музично-хореографічної освіти; мистецтв та дошкільної освіти; фізичного виховання і факультет мистецтв); кафедри (художньої педагогіки та хореографії; художніх дисциплін та методики їх навчання; хореографії та художньої культури; теорії та методики музичної освіти і хореографії; музичного мистецтва та хореографії; гімнастики, хореографії і плавання; хореографічних дисциплін та кафедра хореографії). Спостерігаються позитивні якісні зміни у професорсько-викладацькому складі, розпочинаються захисти дисертацій у сфері підготовки вчителів хореографії, інтенсивно розвивається науковий простір вітчизняної хореографічної освіти.

У ході порівняльно-зіставного аналізу навчальних планів з хореографічної підготовки фахівців у Республіці Польща та Україні з'ясовано, що їх модернізація в польських вишах у першу чергу полягає в розподілі змісту на три основні (професійний, психолого-педагогічний і методичний) та два факультативні (підготовка до вивчення додаткового предмета й підготовка у сфері спеціальної педагогіки) модулі. У той же час в Україні подібні процеси розпочалися тільки після введення в дію нового Закону «Про вищу освіту».

Отже, дослідження інноваційного потенціалу вищої хореографічної освіти в Республіці Польща дозволило визначити її законодавчо унормовану структуру та зміст, які постійно підлягають змінам у новеляціях до нормативно-правових документів. Модернізація мережі осередків хореографічної освіти та їх типів тісно пов'язана з появою новітніх моделей хореографічної підготовки та оновленням навчальних планів.

Інновації у сфері хореографічної освіти у вищій школі України слід орієнтувати на успішне планування, організацію та вирішення нагальних проблем хореографічної підготовки студентів. Таким чином, здійснено порівняння перспектив модернізації вищої хореографічної освіти в Республіці Польща та Україні за подібними показниками, а саме: відкриття нових навчальних закладів, виникнення післядипломної хореографічної освіти, поява новітніх напрямів і

спеціальностей, розвиток хореографічно-педагогічної моделі, хореографічна підготовка в навчальних закладах фізичного виховання. Отримані дані, систематизовані в таблиці 2, свідчать про те, що вища хореографічна освіта в цих країнах суттєво різниться.

Таблиця 2

Перспективи модернізації вищої хореографічної освіти в Польщі та Україні

Показники	*Польща*	*Україна*
Відкриття нових навчальних закладів	*професійні:* професійних студіумів, вищих шкіл мистецтв, хореографічної спеціальності у Вищій театральній школі, Музичній академії, Гуманістично-економічній академії та Музичному університеті.	*професійні:* вищих училищ культури і мистецтв, коледжів культури і мистецтв, хореографічних спеціальностей в академіях, університетах класичних, педагогічних та гуманітарному.
Виникнення післядипломної хореографіч-ної освіти	Вища школа суспільних наук в Любліні	–
Поява новітніх напрямів і спеціальностей	*Спеціальності:* актор театру танцю (вища театральна школа імені Людвіга Сольского), хореотерапія (Вища школа суспільних наук), балетна педагогіка (Музичний університет імені Фредерика Шопена).	*Спеціальності:* режисура класичного балету (Київський національний університет театру, кіно і телебачення імені І. К. Карпенка-Карого), учитель фізичної культури та хореографії (Львівський державний університет фізичної культури), балетмейстер-педагог ансамблю сучасного танцю (Національна академія керівних кадрів культури і мистецтв).
Розвиток хореографічно-педагогічної моделі	–	У педагогічних (державні – Кіровоград, Суми, Бердянськ, Мелітополь, Умань; національні – Чернігів, Київ,Одеса, Харків та Полтава) та класичних університетах (Луганськ, Ніжин, Кривий Ріг).
Хореографічна підготовка в навчальних	Академії фізичного виховання – Варшава, Познань, Краків,	Національний університет фізичного виховання і спорту України (Київ), Державний університет фізичної

закладах фізичного виховання	Вроцлав, Катовіце, Гданськ.	культури (Львів), Державний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка (Чернігів), Державна академія фізичної культури (Харків), Державний інститут фізичної культури і спорту (Дніпропетровськ).

Результати порівняльно-зіставного аналізу перспектив модернізації вищої хореографічної освіти в Республіці Польща та Україні засвідчили, що у цілому професійна хореографічна освіта в Польщі та Україні здійснюється в закладах подібного типу, а саме: училищах культури і мистецтв, студіумах, вищих школах, музичних академіях та університетах, театральних академіях та ін. Нині існує понад 630 артистичних шкіл і вісімнадцять вишів, в яких мистецьку освіту отримує приблизно 81 тис. учнів і понад 14 тис. студентів [13].

Мистецька, зокрема хореографічна, освіта в Польщі має низку проблем. Назвемо деякі з них:

1. Недоліки навчальних програм і нестача кваліфікованих педагогів.
2. Необхідність постійної модернізації навчальних планів з метою їх адаптації до реалій ринку праці.
3. Прогалини у фінансуванні обладнання, інструментів, бази, інвестицій та недостатня кількість коштів для відкриття нових напрямків мистецької освіти.

До найважливіших перспектив розвитку та рекомендацій, пов’язаних зі сферою мистецької освіти в Польщі, відносяться такі:

1. Розроблення стратегій розвитку мистецької освіти в Польщі.
2. Обов’язкове введення до шкільної навчальної програми уроків хореографії.
3. Верифікація стандартів навчання у вищих навчальних закладах мистецького профілю.
4. Аналіз і доповнення навчальних програм в школах і мистецьких вишах.
5. Збільшення фінансування мистецької освіти в Польщі.
6. Підвищення професійного рівня педагогів.
7. Створення цілісної системи міністерських стипендій для особливо здібних учнів та студентів.

Здійснене дослідження модернізації вищої хореографічної освіти в Польщі дозволило нам виокремити її основні характерні риси. Реформування потребують такі основні напрямки освітньої політики: оновлення нормативно-правової бази системи освіти, покращання її структури, модернізація змісту, посилення кадрового потенціалу, фінан-

сування та матеріально-технічне забезпечення, підтримка наукової та інноваційної діяльності, розробка державних програм, забезпечення національного виховання, міжнародне співробітництво, модернізація системи управління, інформатизація освіти, національний моніторинг тощо.

Використання польського досвіду в Україні передбачає врахування соціально-економічних і суспільно-політичних факторів, які визначають розвиток усіх соціальних систем держави, в тому числі хореографічної освіти. Входження країни до ЄС надає можливості навчальним закладам одержати від європейських фондів кошти на розвиток соціальної інфраструктури, матеріально-технічної бази, покращення науково-методичного забезпечення.

Приєднання України до Болонського процесу слугує потужним поштовхом до позитивних змін у таких сферах вищої освіти, як мобільність викладачів та студентів, автономія університетів, структурні трансформації вищої освіти за погодженою системою критеріїв тощо. Наступні політичні та соціально-економічні зміни в суспільстві, входження держави до європейського освітнього простору неможливі без модернізації системи освіти.

Болонський процес в Україні офіційно розпочався 19 травня 2005 року із підписанням декларації на Бергенській конференції, яка підкреслює необхідність європейського співробітництва з метою забезпечення якості вищої освіти, підвищення якості підготовки спеціалістів, мобільності, сполучності систем кваліфікацій, посилення конкурентоспроможності Європейської системи освіти. У 2006 році з ініціативи Міністерства освіти та науки України відбулася Міжгалузева нарада з питань розвитку науки у вищих навчальних закладах. Метою цієї наради стало формулювання та прийом рішення щодо розвитку наукової галузі у вишах, переходу на новітній рівень системи вищої освіти за умов виконання завдань Болонського процесу [1].

З травня 2005 року в системі вищої освіти України впроваджено помітні кроки з виконання положень Болонського процесу. Набув чинності «План дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське і світове освітнє співтовариство на період до 2010 року», який став потужним поштовхом до розвитку модернізації вищої освіти, в тому числі хореографічної [2].

План дій передбачає виконання відповідних завдань у системі вищої освіти України, що сприятиме досягненню головної мети – підготовки висококваліфікованих спеціалістів, які зможуть конкурувати на національному, європейському та світовому ринках праці, а саме:

- модернізація вищої освіти, системи та структури кваліфікацій;
- міжнародного визнання документів про вищу освіту;
- покращання змісту вищої освіти та організації процесу навчання;
- збільшення ефективності та якості вищої освіти;
- зміцнення позицій ВНЗ України на європейському та світовому ринку освітніх послуг [2].

Результати аналізу нормативно-правових документів щодо розвитку вищої освіти України, зокрема Наказу МОН № 612 від 13.07.2007 року «Про затвердження Плану дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське і світове освітнє співтовариство на період до 2010 року» [4] та Наказу МОН № 943 від 16.10.2009 року «Про запровадження у вищих навчальних закладах Європейської кредитно-трансферної системи» [5], свідчить про те, що державна освітня політика України спрямована на активну інтеграцію до ЄПВО, провідним аспектом якої є її модернізація.

На етапі входження української освіти до європейського освітнього простору важливим є формування власного стратегічного шляху розвитку на майбутнє. Так, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, в якому здійснюється підготовка спеціалістів хореографічного профілю, оприлюднив на офіційному сайті «Програму розвитку міжнародного співробітництва МДПУ» та схарактеризував такі стратегічні напрями розвитку науково-дослідної роботи університету, зокрема:

- покращення показників системи підготовки майстрів вищої кваліфікації;
- зростання розмірів фінансування науково-дослідної роботи науковців університету за рахунок видатків державного бюджету;
- зростання розмірів фінансування науково-дослідної роботи за рахунок госпрозрахункових договорів, грантів, платформ фінансової допомоги;
- активізація презентативності наслідків наукових досліджень;
- активізація студентських науково-дослідних досягнень;
- активізація видавничої сфери університету [3].

На офіційному веб-ресурсі Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини оприлюднено «Концепцію розвитку міжнародної діяльності на 2008 – 2015 рр.», в якій визначено напрями розвитку освіти і науки у виші [9]. На сайті Бердянського державного педагогічного університету оприлюднено «Концепцію виховної роботи БДПУ». На веб-порталі Харківського національного педагогічного

університету імені Григорія Сковороди оприлюднено повідомлення про те, що концепція розвитку вишу перебуває на стадії обговорення [10].

Систематизація стратегічних планів розвитку окремих вишів дозволяє стверджувати, що основними завданнями ВНЗ, у яких здійснюється хореографічна підготовка, визначено: освіта студентів з метою поповнення знань та умінь; здійснення наукових досліджень, а також надання дослідницьких послуг; навчання та просування наукових кадрів; надання післядипломної освіти; створення умов для розвитку мистецтва та фізичної культури студентів; організація зустрічей, семінарів і конференцій; діяльність на користь місцевих та регіональних громад; створення для осіб з особливими потребами умов для повної участі у освітньому процесі та наукових дослідженнях.

Аналіз сайтів вишів Польщі, які готують фахівців з хореографії, засвідчив, що вони вдало реалізують більшість завдань. Так, Вища школа суспільних наук у Любліні була першим польським вишем, що отримала повноваження для створення в галузі «танець» післядипломної освіти, яку здійснюють теоретики, танцівники, хореографи, представники наукових осередків, шкіл танцю та театрів [20]. Державна вища театральна школа імені Людвіга Сольського в Кракові здійснює перебудову і ремонт частини будівлі, що належить до краківського вишу, з метою поліпшення умов навчання на відділі театру танцю в Битомі [12].

Одним із пріоритетних засобів модернізації в Польщі є впровадження мультимедійних технологій у систему вищої хореографічної освіти. Максимальне використання ресурсів персонального комп'ютера та електронного обладнання дозволяє значно розширити навчальний потенціал фахових дисциплін у галузі танцювальної підготовки фахівців, а також відкриває нові горизонти в його майбутній професійній діяльності. Одним із найскладніших завдань у цій сфері стає підбір музичного супроводу до хореографічних композицій, майдансів, гала-концертів тощо. Подібна проблема в Польщі вирішується шляхом опанування майбутнім викладачем хореографії режисерських навичок та елементарних музичних комп'ютерних технологій.

Таким чином, серед перспектив розвитку вищої хореографічної освіти в Польщі, можемо назвати: створення умов в галузі вищої хореографічної освіти для співробітництва з іншими країнами Європи; активізування комплексних й компаративних наукових досліджень з проблем вищої хореографічної освіти; запровадження новітніх напрямів і спеціалізацій у вишах; збільшення питомої ваги сучасного танцю у змісті

підготовки танцівників і балетмейстерів; модернізування навчального процесу мультимедійними засобами тощо.

У «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 роки» [6], затвердженій Всеукраїнським з'їздом працівників освіти у 2011 р., йдеться про необхідність прийняття закону «Про систему професійних кваліфікацій», про термінову потребу в затвердженні переліку професій педагогічних і науково-педагогічних робітників. Водночас у Польщі подібні завдання виконані практично в повному обсязі.

Аби розв'язати суперечність між економічними потребами держави, запитами суспільства й реальним станом вищої хореографічної освіти, потрібно докласти зусиль для створення новітньої модернізованої системи та поглиблення співпраці центральних та місцевих органів влади у вирішенні проблем діяльності й розвитку вищої хореографічної освіти. Серед причин виникнення зазначених суперечностей виокремимо:

- існування потреби підготовки кваліфікованих робітничих кадрів та спеціалістів з вищою освітою для ринку праці України;
- брак фінансування інноваційної діяльності;
- відсутність видатків з державного бюджету на оновлення матеріально-технічної бази мистецьких навчальних закладів і наукових установ;
- невизначеність пріоритетних напрямів розвитку вищої хореографічної освіти та науки на державному рівні;
- відсутність результативної системи запровадження наукових розробок у виробництво;
- брак відповідних соціально-побутових умов, що зумовлює відсутність у випускників вищих мистецьких навчальних закладів та працівників хореографічної галузі мотивації до досягнення високого результату.

В Україні запровадження нових напрямів і спеціальностей може відбуватися лише шляхом змін і доповнень у постановах Кабінету Міністрів «Про перелік напрямів, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра» від 2006 р. [7] і «Про затвердження переліку спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними рівнями спеціаліста і магістра» від 2010 р. [8]. Отже, зміст вищої хореографічної освіти в Україні на національному рівні визначається нормативно-правовими документами, натомість у Польщі відбулася передача повноважень

стосовно визначення змісту підготовки фахівців хореографії з національного на інституційний рівень.

В Україні оптимізація чисельності науково-педагогічних працівників мистецьких навчальних закладів і наукових установ планується саме на національному рівні, у той час як у Польщі схожі питання вирішуються на інституційному рівні. Польські навчальні заклади активно співпрацюють з вишами інших держав у навчальній та позанавчальній галузі, що підтверджується участю студентів у програмах міжнародних обмінів, літніх таборах, міжнародних конкурсах і фестивалях тощо. У порівняльному контексті зауважимо, що в навчальних закладах України теж існує схожий досвід, але він ще не набув помітного розповсюдження та популярності.

З огляду на необхідність інноваційних змін у вітчизняній системі освіти в контексті євроінтеграційних процесів вважаємо за доцільне використати досвід Польщі щодо модернізації вищої хореографічної освіти та пропонуємо такі прогностичні орієнтири його впровадження:

- *на регіональному рівні* – активізація співпраці з міжнародними освітніми організаціями, європейськими мистецькими вишами та представництвами (посольствами) окремих країн на території України; спрямування діяльності професійних навчальних закладів на міжкультурне виховання та сприяння розвитку міжнародних зв'язків шляхом участі у програмах культурних обмінів, міжнародних танцювальних конкурсах і фестивалях; адміністративна підтримка міжнародних наукових проектів навчальних закладів і запровадження відповідних стратегій.

- *на національному рівні* – розробка загальнонаціональних культурно-освітніх програм щодо розвитку вищої хореографічної освіти; запровадження нових моделей хореографічної підготовки з метою формування різножанрових потреб підростаючого покоління (театрально-танцювальної, хореотерапевтичної, танцювально- моде́рнової тощо); формулювання сучасних вимог щодо фахових компетенцій майбутніх викладачів хореографії навчальними закладами спільно з роботодавцями; виділення коштів на розвиток хореографії, що забезпечує реалізацію в системі освіти інвестиційних проектів, насамперед, з модернізації матеріально-технічної бази вищої хореографічної освіти.

- *на інституційному рівні* – збагачення лекційних курсів компаративними відомостями щодо еволюції та модернізації системи професійної хореографічної освіти в культурно-освітніх осередках та навчальних закладах Європи; запровадження хореотерапевтичної та

театральної спеціальностей у вітчизняних педагогічних вишах; модернізація існуючих та впровадження новаторських програм вищої хореографічної освіти з метою сприяння розвитку мобільності шляхом активізації міжнародного співробітництва з освітніми закладами зарубіжних країн; надання студентам можливості вільного вибору фахових хореографічних дисциплін відповідно до особистих уподобань та інтересів; створення спеціальних програм для студентів з обмеженими можливостями; активне використання студентами в навчальному процесі інформаційних технологій (навчальні фільми, мультимедія-презентації, відеодемонстрації); впровадження інтеркультурних хореографічних дисциплін із залученням іноземних студентів та проведення міжнародних майстер-класів з метою виникнення активного полілогу в галузі хореографічної освіти.

Наголосимо, що українським освітнім урядовцям й законотворцям потрібно дослухатися до раціональних пропозицій стосовно модернізації нормативно-правової бази вищої хореографічної освіти й якомога скоріше привести її у відповідність до загальноприйнятих у демократичних суспільствах стандартів, щоби цілком не позбутися можливостей у конкурентній боротьбі на європейському та світовому ринках освітніх послуг. На нашу думку, на прикладі Польщі, держава зобов'язана поширювати ідею консолідації навчальних закладів через залежність їх фінансування від здобутків у інноваційній діяльності, освіті та науці, що створить передумови для об'єднання за регіональним або галузевим принципом.

Висновки. 1. Аналіз польської наукової літератури засвідчив наявність низки стратегій, що дали поштовх процесу модернізації вищої хореографічної освіти в Польщі, серед яких: збереження національних танцювальних традицій, розповсюдження сучасної хореографії, розвиток хореографії в контексті мистецької освіти.

2. Упорядкування понятєвого апарату дослідження дозволяє визначити сутність модернізації хореографічної освіти як процес інноваційних змін в нормативно-правовому забезпеченні, структурі і змісті її аматорської та професійної складових з метою гармонійного розвитку особистості та формування фахових компетенцій.

3. Важливими напрямами модернізації вищої хореографічної освіти в Республіці Польща слід уважати оновлення нормативно-правової бази, структури та змісту підготовки фахівців-хореографів, зокрема магістрів і докторів філософії, розбудову наукового простору хореографічної освіти та її інтернаціоналізацію.

4. Модернізаційні процеси у вищій хореографічній освіті в Республіці Польща характеризуються появою новітніх моделей хореографічної підготовки (поряд із традиційною класичною з'являються театрально-танцювальна, хореотерапевтична, танцювально-модернова, танцювально-спортивна й народно-ансамблева).

5. Інновації у змісті вищої хореографічної освіти в Польщі здійснюються за рахунок уведення нових предметів, що містять інтеркультурний, модерновий і терапевтичний компоненти.

6. За результатами порівняльного аналізу перспектив модернізації вищої хореографічної освіти в Польщі та Україні доцільним вважаємо: розповсюдження вітчизняної хореографічно-педагогічної моделі в Польщі; інтенсифікацію наукових досліджень у сфері хореографічної освіти обох країн; розповсюдження в Україні польських моделей хореографічної підготовки; запровадження новітніх напрямів і спеціалізацій у вишах; розширення мережі інноваційних осередків хореографічної освіти.

7. Серед прогностичних орієнтирів впровадження в Україні досвіду Польщі щодо модернізації вищої хореографічної освіти найважливішими слід вважати: активізацію співпраці з міжнародними освітніми організаціями, підготовку належних законодавчих, нормативно-правових документів і відповідних стандартів та розроблення загальних стратегій розвитку вітчизняних вишів, створення системи обміну викладачами і студентами між навчальними закладами на національному та регіональному рівнях.

На **подальше дослідження заслуговує** вивчення досвіду підготовки майбутніх фахівців хореографії в інших зарубіжних країнах, дослідження неперервної хореографічної освіти, удосконалення змісту та оптимізація структури вищої хореографічної освіти в Україні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посіб. / В. Г. Кременя (гол. ред.), М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко, І. І. Бабин. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.

2. Кудін А. Реалізація в Україні принципів і завдань Болонського процесу: забезпечення мобільності громадян з можливістю їх працевлаштування / А. Кудін // Вища школа. – 2006. – № 5–6. – С. 27–35.

3. Мелітопольський державний педагогічний університет ім. Б. Хмельницького [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http:// www.mdpu.org.ua/

4. Наказ МОН № 612 від 13.07.2007 «Про затвердження Плану дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське і світове освітнє співтовариство на період до 2010 року» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http: // www.kneu.dp.ua

5. Наказ МОН від 16.10.2009 року N943 «Про запровадження у вищих навчальних закладах Європейської кредитно-трансферної системи» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http:// www.kneu.dp.ua

6. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.mon.gov.ua/ images/files/ news/ 12/05/4455.pdf.

7. Перелік напрямів, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра, затверджений постановою КМУ від 13 грудня 2006 р. № 1719 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon.rada.gov.ua/laws/ show/1719-2006-%D0%BF.

8. Перелік спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними рівнями спеціаліста і магістра, затверджений постановою КМУ від 27 серпня 2010 р. № 787 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.zakon2.rada.gov.ua/laws/ show/787-2010-%D0%BF/card7?info=1.

9. Уманський державний педагогічний університет ім. Павла Тичини [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://udpu.org.ua/

10. Харківський національний педагогічний університет ім. Г. Сковороди [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://hnpu.edu.ua/

11. Hoczyk Julia. I Kongres Tańca : raport / Julia Hoczyk, Joanna Szymajda. – Warszawa : Instytut Muzyki i Tańca, 2011. – 201 s.

12. Państwowa Wyższa Szkoła Teatralna im. L. Solskiego w Krakowie [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.pwst.krakow.pl/

13. Pawłowski K. Raport o stanie kultury w obszarze szkolnictwa artystycznego [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.kongres kultury.pl/library/File/RaportSzkolnictwo/szkolnictwo_art_raport_w.pelna(1).pdf

14. Program rozwoju kultury w Warszawie do roku 2020 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://kulturalna.um.warszawa.pl/pi/55711_1.pdf.

15. Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 09 grudnia 2010 r. w sprawie ramowych planów nauczania w publicznych szkołach i placówkach artystycznych // Dziennik Ustaw z dnia 21 stycznia 2011 r. – 2010. – Poz. 785. – S. 1–74.

16. Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 9 grudnia 2010 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego w publicznych szkołach artystycznych // Dziennik Ustaw z dnia 9 grudnia 2010 r. – 2010. – № 15. – Poz. 70. – S. 1122–1209.

17. Ustawa z dnia 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym // Dziennik Ustaw z dnia 27 września 1990 r. – 1990. – № 65. – Poz. 385. – S. 893–915.

18. Ustawa z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw // Dziennik Ustaw z dnia 21 kwietnia 2011 r. – 2011. – № 84. – Poz. 455. – S. 5110–5168.

19. Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym // Dziennik Ustaw z dnia 30 sierpnia 2005 r. – 2005. – № 164. – Poz. 1365. – S. 9965–10029.

20. Wyższa Szkoła Nauk Społecznych w Lublinie [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.wsns.lublin.pl/

Аліна Сбруєва, докт. пед. наук, професор
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-1910-0138
DOI 10.24139/978-966-968-247-0/240–260

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ПОЛІТИКИ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ У СФЕРІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Дослідження присвячено висвітленню тенденцій розвитку політики Європейського Союзу у сфері забезпечення якості вищої освіти. На основі структурно-логічного аналізу документів ЄС, присвячених проблемам якості вищої освіти, схарактеризовано тенденції розвитку стратегій європейської спільноти щодо досліджуваного процесу, зокрема щодо якості викладання у вищій школі. З'ясовано актуальні напрями оновлення порядку денного ЄС у сфері вищої освіти, прийняті у 2017 р.

***Ключові слова**: якість вищої освіти, забезпечення якості вищої освіти, якість викладання у вищій школі, стандарти та рекомендації, тенденції.*

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку європейської та світової вищої освіти (ВО) характеризують як етап радикальних змін, що мають як кількісні, так і якісні виміри. Найвагомішими економічними, технологічними та соціальними чинниками означених змін називають, як правило, перехід до економіки знань, глобалізацію фінансово-економічної та культурної сфер життя людства, інтернаціоналізацію життєвого простору сучасного суспільства, розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, поширення норм соціальної справедливості на сферу вищої освіти.

Результатом кількісних радикальних змін у сфері ВО стала її трансформація з елітарної на масову. Якісні зміни у вищій освіті пов'язані з диверсифікацією студентських та викладацьких контингентів, частковим або навіть повним переходом до он-лайн навчання, появою масових навчальних курсів (МООС), інтернаціоналізацією ВО (зростаючою мобільністю студентів, викладачів, навчальних курсів, вишів), ідеологічними змінами в освітній політиці (перетворенням вищої освіти на бізнесові установи) тощо. Названі та інші зміни поставили національні держави, університети, споживачів освітніх послуг, роботодавців перед численними викликами. Чи не найбільш гострим з них є забезпечення якості вищої освіти.

Шляхи забезпечення якості вищої освіти (ЗЯВО) зазнали протягом останніх 30-ти років не менш суттєвої трансформації, ніж діяльність системи ВО у цілому. Крім традиційних внутрішніх

механізмів забезпечення якості, що діють на особистісному (викладач), суб-інституційному (кафедра, факультет) та інституційному (університет) рівнях на засадах внутрішньої культури якості як невід'ємної складової академічної культури, з'являються нові – зовнішні, організовані в ієрархічно побудовану систему та здійснювані на національному, наднаціональному (наприклад, європейському) та світовому рівнях. Зовнішні механізми забезпечення якості (ЗЯ) передбачають ринкову та політико-адміністративну відповідальність університету як організації-провайдера освітніх послуг перед їх споживачами – студентами, роботодавцями, державою, суспільством.

У центрі розгляду проблеми ЗЯВО в сучасних умовах все більшою мірою знаходяться питання якості діяльності викладача (teaching quality). Доказом правомірності такого твердження є зростаюча увага до означених питань у документах національних урядів та міжнародних організацій (наприклад, ЄС, ОЕСР, ЮНЕСКО тощо) у численних дослідженнях зарубіжних та вітчизняних науковців.

Аналіз актуальних досліджень. Розвиваючи попередню сентенцію, визначимо найбільш значимі для аналізу досліджуваної проблеми типи джерел та аспекти її розгляду.

Заслуговують на увагу дослідників політичні документи ЄС, у яких системно відображено численні виклики та визначено шляхи ЗЯВО на наднаціональному, національному та інституційному рівнях. Підкреслимо, що перші кроки у налагодженні регіонального співробітництва у сфері ЗЯВО були зроблені вже у рік підписання Маастрихтської угоди, тобто у 1991 році, коли було прийнято меморандум ЄС щодо розвитку ВО у регіоні [10]. Вже у 1993 році було розпочато пілотні експерименти, спрямовані на розробку та запровадження єдиної методології ЗЯВО у європейському регіоні, яка повинна бути відкритою для адаптації до національних її варіантів. За результатами означених експериментів у 1997 році було вперше сформульовано пропозиції, [13], а у 1998 р. – рекомендації ЄС щодо розвитку співробітництва у сфері ЗЯВО у регіоні [5], згідно з якими доповіді щодо розвитку даного процесу повинні були бути презентовані освітніми експертами кожні три роки. Підкреслимо, що на виконання означених рішень протягом останніх двадцяти років питання ЗЯВО у ЄС систематично висвітлювалися як у спеціалізованих доповідях, присвячених безпосередньо досліджуваній нами проблемі [17; 16; 19; 18; 13], так і у всіх інших без винятку стратегічного рівня документах: програмах, меморандумах, комюніке, заявах тощо, що

стосувалися широкого кола проблем розвитку ВО, оскільки якість завжди була і є першочерговим пріоритетом, що безпосередньо впливає на конкурентоздатність регіону, країни, кожної особистості.

Вже у рамках реалізації стратегії *«Європа 2010»* та програми *«Освіта та професійна підготовка 2010»* (Education and Training 2010) розгляд проблем і тенденцій розвитку європейської системи ЗЯВО був здійснений у таких основоположних документах: «Роль університетів у Європі знань» (2003 р.); «Мобілізація інтелекту Європи: забезпечення повноцінного внеску європейських університетів в реалізацію Лісабонської стратегії» (2005 р.); «Порядок денний для університетів: модернізація освіти, наукової та інноваційної діяльності» (2006 р.); «Модернізація університетів для забезпечення конкурентоспроможності Європи в умовах глобальної економіки» (2007 р.); «Інтернаціоналізація вищої освіти» (2010 р).

Однак найбільш актуальними для нашого дослідження є документи ЄС, прийняті в рамках виконання нової комплексної стратегії розвитку ЄС *«Європа 2020»* і, відповідно, програми *«Освіта та професійна підготовка 2020»* (Education and Training 2020 – ET 2020). Проблеми якості ВО знайшли відображення у таких документах сучасного етапу розвитку єдиної Європи: «Переосмислення освіти: інвестування у професійні навички з метою забезпечення кращих соціально-економічних результатів» (2012р.) [20]; «Європейська вища освіта у світі» (2013 р.) [7]; «Перехід до відкритої освіти: Інноваційне викладання та навчання для всіх за допомогою нових технологій та відкритих освітніх ресурсів» (2015) [12]; «Нові пріоритети європейського співробітництва у сфері освіти та професійної підготовки» (2015) [11]; «Удосконалення та модернізація освіти» (2016) [3]; «Оновлений порядок денний ЄС щодо вищої освіти» (2017 р.) [4] та ін.

Важливими для осмислення досліджуваної нами проблеми є документи, прийняті учасниками Групи підтримки Болонського процесу Е-4, тобто організаціями – суб'єктами Болонського процесу, передусім Європейською асоціацією із забезпечення якості вищої освіти (ENQA) та Асоціації Європейських університетів (EUA), а також світовими організаціями, що переймаються проблемами якості вищої освіти – ЮНЕСКО та ОЕСР.

Створена у 2000 році як Європейська мережа із забезпечення якості вищої освіти (European Network for Quality Assurance in Higher Education European - ENQA) та реорганізована й перейменована на у 2004 р. у Європейську асоціацію (European Association for Quality Assurance in Higher

Education), ENQA перетворилась на потужний двигун підвищення якості та конкурентоспроможності європейської ВО. Найбільш важливими для нашого аналізу документами цієї організації, розробка яких ініціювалась спільно з іншими учасниками Групи Е-4, є «Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти», вперше прийняті у 2005 р. та оновлені й удосконалені у 2015 р. [21]; розроблені експертами ENQA рекомендації щодо управління процесами запровадження внутрішнього ЗЯ в університетах [19]; порівняльний аналіз пріоритетів і тенденцій розвитку процесів забезпечення і контрою якості ВО, здійснений експертами проекту EQUIP (Enhancing Quality through Innovative Policy & Practice) [6] тощо.

Названі вище політичні документи та аналітичні доповіді являють собою об'єкт для осмислення тенденцій розвитку процесів ЗЯВО в цілому та ЗЯ викладання у вишах зокрема.

Цікавим предметом аналізу к контексті нашого дослідження є також наукові розвідки зарубіжних науковців з проблем якості викладання у вищій школі. Зокрема, предметом численних досліджень стали зовнішні та внутрішні чинники, що впливають на якість викладання; підходи та критерії визначення якості викладання [18]; ознаки високої якості (excellence) викладання [2]; характеристики окремих національних моделей ЗЯ викладання тощо.

Метою дослідження є характеристика тенденцій розвитку політики ЄС у сфері забезпечення якості вищої освіти, зокрема якості викладання у вищій школі.

Для досягнення мети використовувалися **методи** термінологічного, структурно-логічного, діахронного аналізу документів ЄС та низки інших європейських організацій (ENQA, UNESCO-CEPES та ін.), законодавчих актів окремих країн з проблем якості вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Розгляд досліджуваної проблеми передбачає, перш за все, визначення її ключових понять, до яких ми відносимо «якість вищої освіти» та «якість викладання у вищій школі». У процесі дослідження виявлено, що в офіційних документах національного та наднаціонального рівня накопичено велику кількість визначень поняття «якість вищої освіти», які, на нашу думку, відрізняються одне від одного як ступенем докладності або узагальненості викладу, так і концептуальними підходами. Наприклад, в Законі України «Про вищу освіту» *якість вищої освіти* визначено як «рівень здобутих особою знань, умінь, навичок, інших компетентностей, що відображає її компетентність відповідно до стандартів вищої освіти». У Законі подано також

визначення поняття *якість освітньої діяльності*, що визначено як «рівень організації освітнього процесу у вищому навчальному закладі, що відповідає стандартам вищої освіти, забезпечує здобуття особами якісної вищої освіти та сприяє створенню нових знань» [1].

Більш системно, з нашої точки зору, поняття «якість вищої освіти» визначено у документі Європейського центру вищої освіти ЮНЕСКО (UNESCO-CEPES), яке ми свідомо наведемо повністю попри його великий обсяг з огляду на повноту викладу: «Якість вищої освіти є багатовимірним, багаторівневим і динамічним концептом, зміст якого пов'язаний із контекстуальними чинниками діяльності освітньої системи, місією та завданнями конкретного вишу а також певними стандартами, що існують у рамках даної системи, закладу, програми або дисципліни. Поняття «якість», таким чином, може набувати різних, іноді суперечливих значень, залежно від таких чинників: (1) специфічні інтереси різних груп або зацікавлених сторін (наприклад, студенти, університети, роботодавці, суспільство, уряд); (2) сутнісні характеристики системи: вхідні параметри, процеси, кінцеві результати, місія і цілі діяльності тощо; (3) критеріальні ознаки діяльності системи, що є значимими для визначення її результатів; (4) історичні особливості розвитку системи вищої освіти. З розвитком суспільства відбуваються постійні зміни у співвідношеннях між відносним і абсолютним, внутрішніми та зовнішніми чинниками впливу, а також стабільним і прогресивним у розумінні якості. Проте, загальним для всіх цих підходів щодо ЗЯ є інтеграція таких елементів: (1) гарантована реалізація мінімальних стандартів і критеріїв; (2) здатність встановлювати цілі в різних контекстах і досягати їх при даних ресурсах і контекстному розмаїтті; (3) здатність задовольняти потреби та очікування прямих і непрямих споживачів і зацікавлених сторін; (4) прагнення до досконалості» [14].

Отже, якщо у першому визначенні йдеться про якість ВО як результат освітньої діяльності, то у другому – перш за все про систему чинників, що здійснюють вплив та забезпечують якість ВО. До таких чинників, серед багатьох інших (зовнішніх та внутрішніх), віднесено і якість діяльності викладача, що визначається його вмінням взаємодіяти зі студентами, прагненням до досконалості. Далі прослідкуємо, яким чином відображено вимоги до діяльності викладача у документах ЄС та деяких інших провідних міжнародних організацій, присвячених проблемам розвитку ВО та забезпечення її якості.

Підкреслимо, що вже у першому документі ЄС, що стосувався проблем європейського співробітництва у сфері ЗЯВО (1998 р.) визначено, що пріоритетом цієї діяльності повинно стати підвищення якості викладання та навчання [5, 57]. У доповіді ЄК 2004 р. щодо імплементації Рекомендацій ЄС 1998 р. було відзначено велетенські організаційні зусилля, здійснені освітньо-політичною та академічною спільнотами в рамках Болонського процесу та Лісабонської стратегії, спрямовані на розвиток національних систем ЗЯВО та відповідної загальноєвропейської структури – ENQA. У документі схарактеризовано складові, принципи, критерії, методологію процесів ЗЯВО та перспективи розвитку міжнародного співробітництва у цій сфері під егідою ЄС, ОЕСР та ЮНЕСКО. Вже на цьому – початковому етапі розвитку процесів ЗЯВО у європейському регіоні вказано на необхідність визначення критеріїв високої якості освіти (recognising excellence) [16, 4].

Рекомендації 2004 р. щодо подальшого розвитку європейського співробітництва у сфері ЗЯВО стосувалися передусім таких проблем:

1) підтримка зусиль вишів щодо розвитку внутрішніх систем ЗЯ відповідно до стандартів, прийнятих в ЄПВО в рамках Болонського процесу;
2) підтримка незалежності національних та міжнародних агенцій ЗЯВО в їх оціночній діяльності відповідно до стандартів, прийнятих країнами-учасницями Болонського процесу на Бергенській зустрічі. Подальше удосконалення стандартів у напрямі сприяння диверсифікації систем вищої освіти та розвитку їх інноваційної діяльності;
3) об'єднання зусиль усіх зацікавлених сторін на інституційному, національному та наднаціональному рівнях щодо створення Європейського реєстру агенцій ЗЯВО (European Register of Quality Assurance Agencies'– European Register), розробка умов включення агенцій до такого реєстру та принципи управління ним;
4) надання вишам можливості вибору агенції ЗЯВО,що входить до Європейського реєстру, яка б відповідала їх профілю та була визнана національним законодавством;
5) надання вишам дозволу співпрацювати з різними міжнародними агенціями ЗЯВО з Європейського реєстру з метою підвищення їх міжнародної репутації;
6) сприяння співпраці між агенціями з метою забезпечення взаємної довіри та міжнародного визнання результатів їх діяльності;

7) забезпечення публічного доступу до процедур і результатів діяльності агенцій ЗЯВО, включених до Європейського регістру [15].

Розгляд заявленого у Рекомендаціях-2004 [15] кола проблем дозволяє констатувати, що з моменту початку співробітництва у сфері вищої освіти політичні зусилля ЄС були спрямовані на формування міжнародної системи агенцій ЗЯВО (див.пп.2-6 Рекомендацій). Однак, без достатнього розвитку внутрішньо інституційної та національної систем ЗЯВО міжнародна співпраця не мала б твердого ґрунту та й сенсу взагалі. Тому у документі присутні рекомендації щодо розвитку всіх трьох вимірів розглядуваної нами діяльності у ЄПВО щодо забезпечення якості вищої освіти.

Суттєвим прогресом у досліджуваній сфері стало прийняття у 2005 р. за ініціативи ENQA та інших членів Групи Е-4 «Стандартів та рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти» – Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG) (далі – «Стандарти»). У документі окреслено, перш за все, контекстуальні особливості, сферу дії, цілі та принципи європейської системи ЗЯВО; визначено три виміри стандартів ЗЯВО: 1) внутрішній (інституційний); 2) зовнішній (позаінституційний – національний, наднаціональний); 3) стандарти діяльності агенцій із забезпечення якості. Пізніше, у 2015 році було прийнято нову редакцію даного документу [21], тому у своєму подальшому аналізі ми звернемося саме до оновленої редакції «Стандартів» та схарактеризуємо зміни, що відбулися у підходах до їх визначення впродовж десяти років (2005 – 2015 рр.).

Свідченням активного розвитку міжнародної співпраці з питань ЗЯВО у європейському регіоні стала Доповідь 2009 р. [17], у якій здійснено аналіз здобутків, недоліків та сформульовано перспективи розвитку європейського виміру забезпечення якості ВО. Зміст Доповіді свідчить про тісну співпрацю ЄС з суб'єктами Болонського процесу (Група Е-4), передусім з ENQA – організацією, що перетворилася на той час на широко розгалужену мережу агенцій ЗЯВО, експертні висновки якої отримали міжнародне визнання.

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

- оцінка («аудит») якості діяльності певного вишу, його програм та структурних підрозділів;

- порівняння якості діяльності різних вишів у певній галузі/дисципліні («бенчмаркінг»);
- гарантування дотримання вишем затверджених стандартів якості («акредитація»);
- надання різного роду сертифікатів якості, що свідчать, як правило, про її високий рівень, досконалість (excellence) [17, 3].

Відзначимо, що створення європейського виміру ЗЯВО, тобто європейських стандартів якості ВО, міжнародних агенцій ЗЯВО та їх мереж названо у доповіді найбільшим досягненням у розбудові ЄПВО. Досвід десяти років європейського співробітництва у сфері ЗЯВО дозволив авторам Доповіді-2009 здійснити аналіз позитивного досвіду (зокрема, з питань розвитку взаємної довіри у процесі взаємовизнання акредитації вишів різних країн, підвищення об'єктивності акредитаційних процедур шляхом залучення іноземних агенцій ЗЯВО тощо), який було покладено в основу рекомендацій, поданих у Документі. Необхідними умовами подальшого розвитку європейського виміру ЗЯВО, які не отримали на момент підготовки Доповіді достатньої реалізації у значній частині національних держав-членів ЄС, експерти – автори Документу назвали такі:

- достатній рівень автономії, який дозволяє вишам звертатися до міжнародних агенцій ЗЯВО з питань визнання якості їх діяльності;
- наявність у агенцій з визнання якості ВО можливості, дозволу та бажання здійснювати діяльність на міжнародному рівні;
- визнання національними урядами та національними агенціями з визнання якості ВО результатів діяльності агенцій з інших країн, що входять до EQAR (European Quality Assurance Register) [17, 8]

У контексті досліджуваної нами проблеми цікавим видається формулювання у Доповіді-2009 розширеного розуміння змісту внутрішнього виміру ЗЯВО, згідно з яким повинні братися до уваги всі послуги, які надаються студентам у виші (student services), зокрема консультування студентів і випускників з проблем працевлаштування та кар'єрного розвитку. Щодо вимог до працівників університету, йшлося про виконання положень Європейської хартії дослідників (European Charter for Researches) та Кодексу честі при наборі дослідників (Code of Conduct for the Recruitment of Researchers). Відповідно до таких вимог, суттєву, якщо не провідну роль в оцінці якостей викладача при працевлаштуванні у виші посідала його дослідницька активність [17, 11].

У Доповіді-2009 підтверджувалася необхідність удосконалення Європейських стандартів ЗЯВО та надання діяльності агенцій із визнання якості ВО більш прозорого характеру, що повинно сприяти подальшому розвитку єдиного Європейського простору вищої освіти.

Наступним етапним документом у розвитку політики ЄС щодо процесу ЗЯВО стала Доповідь 2014 р.[18], у якій констатовано завершення основоположних структурних змін, тобто розбудови національних та міжнародних агенцій ЗЯВО у європейському регіоні, їх мереж на загальноєвропейському та субрегіональному рівні. У абсолютній більшості європейських вишів на той час вже існували і працювали інституційні стратегії ЗЯ, що розглядалися як невід'ємна складова загальної стратегії розвитку навчального закладу та реалізації його місії.

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

Визначаючи провідні тенденції розвитку процесів ЗЯВО у європейському регіоні, автори Доповіді-2014 дали відповіді на чотири кола питань:

1. *Яким чином процес ЗЯВО сприяє зусиллям академічної громади, студентів та інших зацікавлених осіб у досягненні якісної ВО?*

- здійснюється перехід від процесо-центрованого до результато-центрованого аудиту, що сприяє формуванню у вишах механізмів неперервного зворотного зв'язку, розвитку інституційної культури неперервного удосконалення якості ВО;
- відбувається зростання активності участі студентів у процесах ЗЯВО, їх перетворення на рівноправних партнерів процесу ЗЯВО;
- активізується участь роботодавців в аудиті якості підготовки вишами майбутніх фахівців;

- має місце зростання рівня прозорості результатів зовнішнього аудиту шляхом їх публікації у національній пресі;
- актуалізується використання Європейських Стандартів та рекомендацій (European Standards and Guidelines) для досягнення взаєморозуміння та співпраці агенцій ЗЯВО.

2. *Яким чином процес ЗЯВО допомагає інституціям у розширенні доступу до ВО у регіоні, у забезпеченні можливостей успішного завершення студентами навчальної програми?*

- відбувається розширення доступу до ВО шляхом запровадження механізмів визнання кредитів, здобутих студентами на попередніх етапах навчання в інших секторах освітньої системи;
- запроваджуються інституційні стратегії попередження відсіву студентів, здійснюється стимулювання успішного завершення навчання за допомогою таких механізмів як залучення студентів до розробки навчальних програм, встановлення зв'язку між рівнем фінансування вишу державою та успішністю завершення студентами навчання у виші, відбувається розвиток служб підтримки освітньої діяльності студентів (тьютори, репетитори, наставники, консультанти).

3. *Яким чином процес ЗЯВО допомагає інституціям у наданні студентам якісної освіти?*

- здійснюється перехід від предметоцентрованого до студентоцентрованого навчання, що передбачає орієнтацію на оволодіння студентами системою знань та навичок, необхідних їм для успішного працевлаштування та подальшого кар'єрного розвитку; запровадження ECTS та Європейського додатка до диплома, що дозволяють об'єднувати складові курикулуму у блоки, які можуть бути визнані в інших країнах;
- у процесі евалюації професійних компетентностей викладачів та їх підвищення результати аудиту їх викладацької діяльності відіграють усе більшу роль. Разом з тим відзначено той факт, що наукова активність викладачів все ще домінує як чинник їх кар'єрного росту. Процедури та результати ЗЯВО спонукають до створення національних та інституційних стратегій професійного розвитку викладачів, надання цьому процесу системного та неперервного характеру, залучення студентів до оцінки якості викладання, запровадження системи винагород за високу якість викладання, інтенсифікації вивчення кращого досвіду у міжнародному форматі;

- процеси ЗЯВО спрямовані на підтримку запровадження інноваційних підходів в організації навчального процесу, пов'язаних, зокрема, із його технологізацією. У контексті актуалізації проблема оцінки якості змішаного та он-лайн навчання, масових відкритих он-лайн курсів (МООС) процедури ЗЯВО набувають більш гнучкого характеру, запроваджуються нові індикатори якості, що відповідають логіці нових підходів до організації навчального процесу та методів навчання;
- здійснюється перехід до побудови гнучких освітніх траєкторій, що відповідають потребам практичної підготовки до професійної діяльності, у побудові яких більшою мірою задіяні роботодавці та студенти. Залучення означених категорій стейкхолдерів до розробки освітніх програм є предметом аудиту у процесі ЗЯВО;
- формування освітніх програм відповідно до актуальних потреб ринку праці, що дозволяє ліквідувати диспропорції між пропонованими університетом та затребуваними для успішного працевлаштування компетентностями. Програми аудиту передбачають звітування вишів за відповідність змісту освітніх програм потребам ринку праці.

4. Чи сприяють процеси ЗЯВО розвитку мобільності студентів та інтернаціоналізації вишу?

- розвиток міжнародного виміру діяльності університету вимагає гарантій якості послуг, що надаються ним іноземним студентам. Процедури ЗЯВО, здійснені сертифікованими агенціями, включеними до EQAR, дають такі гарантії. Розвиток міжнародної кооперації національних агенцій ЗЯВО сприяє міжнародному визнанню дипломів, інтенсифікації практики надання подвійних дипломів.

Таким чином, у Доповіді-2014 було підведено підсумки структурної розбудови європейської системи ЗЯВО та початку формування культури якості, намічено перспективи подальшого розвитку системи ЗЯВО, а саме:

- підвищення рівня узгодженості процедур ЗЯВО, що існують у різних секторах системи освіти (професійної та вищої, формальної та неформальної) та розбудова єдиної крос-секторальної системи ЗЯВО з метою реалізації завдань розбудови Європейського простору професійних навичок та кваліфікацій (European area of skills and qualifications);
- удосконалення «Стандартів та рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти» (ESG), прийнятих

у 2005 р. шляхом розвитку транс секторального співробітництва та зосередження більшої уваги на процесуальних аспектах ЗЯВО;

- продовження роботи над удосконаленням Європейських інструментів прозорості (European transparency tools), які слугують засобами підтримки процесів ЗЯВО, визнання дипломів, мобільності;
- сприяння інтенсифікації міжнародного співробітництва у сфері ЗЯВО шляхом підтримки політичного діалогу з провідними міжнародними партнерами
- подальша співпраця з урядами держав-членів ЄС з питань реєстрації національних агенцій ЗЯВО в EQAR, допуску закордонних агенцій до оцінки якості ВО у своїй державі.

Як видно з аналізу Доповіді-2014, важливим аспектом розвитку ЗЯВО було названо удосконалення «Стандартів та рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти» що й було здійснено провідними суб'єктами Болонського процесу у новій редакції документу у 2015 р. (далі - «Сиандарти»-2015) [21]. У подальшому аналізі цього документу зосередимося на питаннях якості викладання, що являють для нас першочерговий інтерес. Проблеми якості викладання у вищій школі розкриваються у кількох структурних складових «Стандартів»-2015: загальних положеннях, сформульованих у першому розділі, та частині 1 другого розділу, де йдеться про внутрішній (інституційний) вимір ЗЯ.

Характеризуючи *контекст* розвитку системи ВО у європейському регіоні як *суспільство знань*, у якому ВО виступає невід'ємним компонентом соціально-економічного та культурного розвитку, автори «Стандартів» констатують необхідність ґрунтовної трансформації цієї системи. До пріоритетів такої трансформації у «Стандартах»-2015 віднесено: розвиток студентоцентрованого підходу до навчання і викладання, який би передбачав гнучкі освітні траєкторії і визнання компетенцій, здобутих поза межами формальної освітньо-кваліфікаційної програми; диверсифікацію цілей та місії вишів, способів надання освіти та моделей співпраці; підвищення рівня інтернаціоналізації, розвиток цифрових методів навчання та викладання.

Провідною метою запровадження нової редакції «Стандартів» визначено «сприяння кращому розумінню якості навчання та викладання у різних країнах серед усіх залучених сторін» [21, 4]. Поняття «якість», подане у Документі, інтерпретується як результат взаємодії між викладачами, студентами та інституційним освітнім

середовищем, у якому зміст програм, освітні можливості та матеріально-технічні засоби відповідають поставленій меті

Ще одним ключовим поняттям «Стандартів» є «забезпечення якості», яке використовується для позначення всіх видів діяльності в рамках безперервного циклу вдосконалення (забезпечення та підвищення) якості ВО. Крім цілей у загальних положеннях сформульовано принципи ЗЯ в ЄПВО:

- вищі навчальні заклади несуть основну відповідальність за якість своїх освітніх послуг та забезпечення цієї якості;
- система забезпечення якості реагує на розмаїтість систем вищої освіти, навчальних закладів, програм і студентів;
- система забезпечення якості підтримує розвиток культури якості;
- система забезпечення якості враховує потреби та очікування студентів, усіх інших залучених сторін та суспільства [21, 5].

Отже, згідно з розглянутими загальними положеннями (контекст, цілі, принципи), якість викладання є невід'ємною складовою та пріоритетом у ЗЯВО.

Безумовний інтерес складають для нас положення «Стандартів» щодо внутрішнього виміру ЗЯВО. Йдеться передусім про інституційну політику ЗЯ, «що підтримує розвиток культури якості, в межах якої всі внутрішні сторони беруть на себе відповідальність за якість і долучаються до забезпечення якості на всіх рівнях функціонування установи» [21, 6]. Важливими аспектами інституційної політики ЗЯ, визначеними у «Стандартах», що безпосередньо стосуються якості викладання, є такі:

- підтримка факультетів, шкіл, кафедр й інших структурних підрозділів, а також керівництва, окремих викладачів та студентів у тому, щоб вони брали на себе відповідальність за забезпечення якості;
- встановлення тісного зв'язку між науково-дослідною та освітньою діяльністю викладача,
- академічна чесність і свобода, запобігання виявів академічної недоброчесності;
- запобігання будь-яким проявам нетолерантності чи дискримінації студентів або викладачів [21, 8].

На особливу увагу у контексті нашого розгляду заслуговують положення «Стандартів»-2015, що стосуються студентоцентрованого навчання, викладання та оцінювання: «навчальні заклади повинні забезпечувати таке викладання, що заохочує студентів до активної участі у навчальному процесі, і таке оцінювання студентів, що відображає цей

підхід». У Рекомендаціях щодо даного пункту «Стандартів» зазначено, що студентоцентроване викладання відіграє важливу роль у стимулюванні студентської мотивації, саморефлексії та залученні в навчальний процес. Такий підхід вимагає ретельної розробки структури навчальних програм, методів подачі навчального матеріалу, оцінювання результатів. Втілення студентоцентрованого викладання передбачає:

- повагу й увагу до розмаїтості студентів та їхніх потреб, запровадження гнучких освітніх траєкторій;
- застосування різних методів подачі матеріалу, де це доречно;
- гнучке використання різноманітних засобів навчання;
- заохочення розвитку у студента почуття самостійності у навчальному процесі водночас із забезпеченням належного наставництва і підтримки з боку викладача;
- розвиток взаємоповаги у стосунках студента і викладача;
- наявність належних процедур реагування на студентські скарги [21, 12].

Нарешті, у аналізованому нами документі міститься стандарт, який стосується якості викладацького складу: «навчальні заклади повинні пересвідчуватися в компетентності викладачів. Вони мають застосовувати справедливі та прозорі процедури їх набору і професійного розвитку». У рекомендаціях щодо даного стандарту зазначено, що викладачі відіграють ключову роль у створенні якісного освітнього досвіду студентів та забезпеченні умов для набуття ними знань, умінь і навичок. Урізноманітнення студентського складу і підвищення уваги до навчальних результатів вимагають студентоцентричного підходу до навчання і викладання, в результаті чого роль викладача суттєво змінюється [21, 13].

На завершення розгляду «Стандартів»-2015, розроблених ENQA, підкреслимо, що провідною тенденцією розвитку експертної думки у контексті розглядуваної нами проблеми якості викладання у вищій школі є запровадження та поглиблення студентоцентрованого підходу, який не є догматично спрямованим на певний стандартний результат, але передбачає врахування потреб та можливостей кожного конкретного студента.

Підкреслимо, що в аналізованих нами документах міжнародних організацій, які були прийняті протягом останніх двадцяти років, увага до якості викладання у вищій школі стає все більш активною, а рекомендації – конкретними та багатоаспектними, що мають не тільки політичний, але й інші виміри розгляду. Структура таких рекомендацій

має, як правило, багаторівневий характер, оскільки реалізується на наднаціональному (відповідальність ЄС, ЄК, професійних міжнародних організацій), національному (відповідальність національних міністерств освіти) та інституційному (відповідальність вишів) рівнях. Далі схарактеризуємо рекомендації щодо розглядуваних нами проблем, сформульовані у таких актуальних документах ЄС: «Удосконалення якості викладання та навчання у європейських вищих навчальних закладах» (2013 р.) [19], «Нові підходи до навчання та викладання у вищій освіті» (2014 р.) [18], «Перехід до відкритої освіти: Інноваційне викладання та навчання для всіх за допомогою нових технологій і відкритих освітніх ресурсів» (2015 р.) [12], «Оновлений порядок денний ЄС щодо вищої освіти» (2017 р.) [4] У перших двох документах, підготованих для ЄК Групою провідних фахівців з проблем модернізації вищої освіти (High Level Group on the Modernisation of Higher Education), сформульовано рекомендації для національних урядів та ВНЗ щодо нагальних дій, спрямованих на підвищення якості ВО. Порівняльний аналіз рекомендацій, поданих у названих документах, підтверджує висновок щодо їх багаторівневості та дозволяє розглянути такі аспекти їх реалізації: політичний, адміністративний, науково-педагогічний, технологічний.

Політичний аспект реалізації рекомендацій (наднаціональний, національний, інституційний рівні реалізації) передбачає уточнення європейської (наднаціональної, національної, інституційної) стратегії ЗЯВО, а саме, визначення проблеми якості викладання та навчання у вищій школі як такої, що повинна перебувати у фокусі уваги освітніх політиків. Завдання підвищення якості викладання як політичний пріоритет європейської освітньої політики набуло прикладного характеру, оскільки у документах йдеться про цілком конкретні практичні завдання: удосконалення педагогічних технологій, використання новітніх ІКТ у навчальному процесі; розробка стандартів трудомістськості он-лайн освіти (на засадах застосування ECTS) та оцінки її якості (завдання розробки та запровадження Європейського простору професійних умінь та кваліфікацій (European Area for Skills and Qualifications). З метою організаційної підтримки системи заходів щодо удосконалення методик та технологій викладання у вищій школі ЄК виступила з ініціативою створення Європейської академії викладання та навчання (European Academy of Teaching and Learning).

Адміністративний аспект реалізації рекомендацій включає такі складові: запровадження у вишах, що функціонують в межах ЄС, обов'язкових програм неперервного професійного розвитку викладачів,

зокрема таких, що пов'язані із формуванням цифрової грамотності; запровадження інструментів оцінки якості викладання, у тому числі і шляхом організації зворотного зв'язку зі студентами; надання підтримки та стимулювання викладачів, які здійснили великий внесок у наукову розробку інноваційних технологій викладання та здійснюють власну викладацьку діяльність на високому рівні якості; забезпечення можливостей міжнародної професійної мобільності викладачів з метою набуття ними міжнародного досвіду викладання;

Науково-педагогічний аспект реалізації рекомендацій передбачає здійснення масштабних теоретичних та експериментальних досліджень у сфері дидактики вищої школи, методик викладання окремих предметів, комп'ютерних наук, психології когнітивної діяльності тощо. Актуальними проблемами для досліджень фундаментального та прикладного характеру експертами визначено такі:

- інноваційний студентоцентрований та персоналізований курикулум;
- механізми оцінки результатів он-лайн навчання студентів;
- крос-, транс- та інтердисциплінарні підходи до викладання, навчання й оцінки знань студентів;
- методики викладання, побудовані на інтенсивному застосуванні інноваційних ІКТ та новітніх знаннях про природу когнітивної діяльності людини;
- підготовка спеціалізованого персоналу (learning technologists, ICT experts and educational developers) для надання допомоги викладачам і студентам вишів у розвитку цифрової грамотності, запровадженні інноваційних цифрових технологій у навчальний процес.

Технологічний аспект рекомендацій передбачає розвиток європейської та національних інфраструктур цифрових платформ, порталів, репозиторіїв, хабів, центрів тощо, які слугуватимуть європейській академічній спільноті у наданні освітніх послуг в системі ВО на нових технологічних засадах, у формуванні системи відкритої вищої освіти, у подальшій інтернаціоналізації забезпечення та контролі якості викладання у вищій школі.

Далі звернемося ще до одного актуального документу («Opening up Education: Innovative teaching and learning for all through new Technologies and Open Educational Resources») [10], у якому значно більш докладно, ніж у попередніх двох аналізованих нами, зосереджено увагу на розвитку цифрових технологій та OER у вищій освіті як чинниках, що впливають на форми, методи та в цілому на якість викладання у вищій школі.

Зокрема у межах реалізації програм *Erasmus+* та *Horizon 2020,* згідно з названим вище документом, передбачаються такі заходи:

- запуск масштабних експериментальних програм з метою розробки та апробації інноваційних підходів до викладання, побудови навчальних програм та оцінки результатів навчання;
- підтримка розробки та запровадження он-лайн програм професійного розвитку викладачів, що здійснюється в рамках ініціатив такої організації, як Grand Coalition for Digital Jobs (URL: http://ecdl.org/policy-publications/grand-coalition-for-digital-skills-and-jobs) та передбачає, зокрема, створення нових та підтримку вже існуючих європейських Е-платформ, які обслуговують професійні потреби академічної громади (наприклад, eTwinning, EPALE);
- розробка та випробовування спільно з усіма зацікавленими сторонами з країн-членів ЄС *Рамки цифрових кваліфікацій та інструментів самооцінки цифрових умінь студентів, викладачів, адміністрації вищу*;
- дослідження ефективності застосування новостворюваних інструментів перевірки та визнання результатів навчання, зокрема таких, як відкриті сертифікати (open badges), їх пристосування до потреб конкретних студентів;
- вивчення, координація та обмін досвідом, досягнутим в рамках національних програм розвитку цифрової грамотності, розробка рекомендацій для різних цільових груп з метою надання їм допомоги у визначенні ключових проблем та пошуку шляхів їх подолання відповідно до національних і європейських пріоритетів, зокрема програми «The European Semester /Europe 2020» [12].

Найсучаснішим з аналізованих нами документів ЄС, присвячених стратегіям розвитку вищої освіти у регіоні, є Комюніке, що має промовисту назву «Оновлений порядок денний ЄС щодо вищої освіти» (2017 р.). У документі виокремлено чотири найбільш актуальні кола проблем розвитку європейської вищої освіти та визначено пріоритетні шляхи підтримки Євросоюзом регіональної системи ВО у їх розв’язанні.

1. Відставання можливостей європейських вишів від потреб регіону у забезпеченні фахівцями зі спеціальностей, що позначаються у міжнародній практиці абревіатурою STE(A)M (science, technology, engineering, (arts) and maths), а також з медичних та педагогічних спеціальностей. Автори документу підкреслюють необхідність інтенсифікації та підвищення якості підготовки таких фахівців, підвищення ефективності використання сучасних ІКТ у навчальному

процесі, розвитку у випускників вишів навичок дослідницької діяльності, так званих трансверсивних умінь та ключових компетентностей (transversal skills and key competences), що є необхідними для досягнення успіху у будь-якому виді діяльності в умовах економіки знань (критичне мислення, D(digital)- компетентність тощо). Серед шляхів розв'язання означеної проблеми важливим названо підготовку якісних викладачів вишів. Проблема полягає в тому, що «надто багато викладачів вищої школи не отримали достатньої або навіть будь-якої підготовки у галузі педагогіки; системний професійний розвиток викладачів є скоріше виключенням, ніж правилом у сучасній європейській вищій школі. Недостатньо розвиненими є національні та інституційні стратегії заохочення та винагороди якісного викладання» [4, 5].

2. Необхідність розвитку європейської вищої школи як інклюзивної цілісної системи, у якій заклади вищої освіти взаємодіють із загальноосвітніми та професійними навчальними закладами, роботодавцями та суспільством у цілому. Вища школа, як сказано у Комюніке, повинна розвиватися як соціально орієнтована (спрямована, мисляча) навчальна громада (civic-minded learning community), пов'язана своєю діяльністю з інтересами місцевої спільноти. В контексті розглядуваної проблеми важливою визнана діяльність викладачів як менторів, що мають навички роботи із диверсифікованою за рівнем когнітивної готовності, навчальними інтересами, культурним та соціальним досвідом, станом здоров'я громадою студентів. Академічна та неакадемічна підтримка повинна надаватися викладачами усім студентам незалежно від походження та сприяти їх успіху як у навчанні, так і у подальшому кар'єрному рості.

3. Потреба в активізації участі вишів в інноваційній діяльності, що передбачає розвиток інноваційної та підприємницької культури університетів. Критично важливим є розвиток якісних магістерських та докторських програм, спрямованих на підготовку для регіону кадрів дослідників, розробників та менеджерів інновацій, які здійснюють наукові відкриття, беруть участь у просуванні та впровадженні нових ідей. У Комюніке заявлено про необхідність зосередження зусиль викладачів на формуванні у студентів «вмінь розуміти нові підходи, мислити критично та творчо, діяти підприємливо у розвитку та реалізації нових ідей» [4, 8].

4. Підтримка на національному та наднаціональному рівнях ефективності та продуктивності освітніх систем. Цікавими для нашого розгляду є положення аналізованого документу щодо необхідності

підтримки існуючого в Європі досвіду додаткових винагород за якісне викладання, що розглядаються як засіб підвищення престижності викладацької діяльності (стипендії, премії тощо). У Комюніке отримала також схвалення фінансова підтримка на національному та наднаціональному рівнях ініціатив щодо розвитку співпраці між університетами та зовнішніми партнерами (роботодавцями, науково-дослідними установами, громадськими організаціями тощо) а також запровадження сучасних інноваційних підходів до організації навчального процесу у вищій школі (дослідно-орієнтоване навчання, інтердисциплінарні студії, змішане навчання тощо).

Як і в інших аналізованих нами документах, у Комюніке 2017 р. йдеться про необхідність продовження міжнародного та міжінституційного діалогу, активізацію співпраці у єврорегіоні у поширенні кращого досвіду якісного викладання, що повинно слугувати розвитку процвітаючої, інклюзивної демократичної європейської спільноти [4, 12].

Аналіз прийнятих упродовж тривалого періоду розвитку ЄС (1991-2017 рр.) документів з досліджуваної проблеми дозволяє дійти таких **висновків** щодо тенденцій розвитку політики ЄС у сфері забезпечення якості викладання у вищій школі:

- висока якість (excellence) вищої освіти, її відповідність актуальним потребам суспільства, економіки, кожного конкретного студента завжди становила незаперечний пріоритет в освітній політиці ЄС; увага до цієї проблеми стає все більш предметною, набуває більшої конкретності та професіоналізму. Забезпечення якості викладання у вищій школі все більшою мірою усвідомлюється експертами ЄС як важлива умова якості діяльності вишу;
- діахронний аналіз особливостей розгляду проблеми ЗЯВО у документах ЄС та низки інших європейських організацій дозволив виявити певні тенденції у трактуванні досліджуваного явища. Відбувається перехід від загальної політичної риторики щодо необхідності забезпечення якості навчального процесу до високо професійного цілісного аналізу механізмів вирішення проблеми, що включає: 1) характеристику зовнішнього (політичного, економічного, соціального, культурного) та внутрішнього (академічного) контекстів функціонування європейської вищої освіти у їх розвитку; 2) узагальнення позитивного досвіду національних освітніх систем та окремих вишів з досліджуваної проблеми; 3) розробку й удосконалення європейських стандартів та

рекомендацій щодо ЗЯВО; 4) розробку науково-педагогічних рекомендацій щодо застосування інноваційних форм та методів викладання, високотехнологічних підходів до організації навчального процесу, 5) пропозиції щодо стимулювання високої якості викладання та формування системи неперервного професійно-педагогічного розвитку викладачів вищої школи;

- розгляд проблем розбудови системи національних та міжнародних агенцій ЗЯВО доповнився завданнями їх інтернаціоналізації та мережування, забезпечення прозорості та об'єктивності, переходу від акредитації освітніх програм до акредитації закладів освіти, розвитку інституційної культури неперервного розвитку якості освіти;
- кадрові проблеми європейської вищої школи усвідомлюються як гостро актуальні та розглядаються у нерозривному зв'язку з проблемами матеріального та фінансового забезпечення діяльності вишів. У цьому контексті все більшої ваги набувають питання неперервного професійного розвитку (педагогічної та D-технологічного його складових) викладачів вищої школи як кардинальної умови забезпечення високої якості (excellence) їх діяльності.

На **подальше дослідження заслуговує** досвід європейських та інших розвинених у країн щодо забезпечення якості викладанні у вищій школі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.14 р. № 1556-VII. // Голос України» від 06 серпня 2014 р. № 148. Zakon Ukrainy "Pro vyshchu osvitu" [The Law of Ukraine "On Higher Education"]. *"Holos Ukrayiny", 6 serpnia 2014 r.* (in Ukrainian).

2. Brusoni, M. (et al.) (eds.) (2014). The Concept of Excellence in Higher Education. Brussels: European Association for Quality Assurance in Higher Education.

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

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

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

6. EQUIP. Comparative analysis of the ESG 2015 and ESG 2005. Retrieved from: http://www.equip-project.eu/

7. European higher education in the world. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee

and the Committee of the Regions. Brussels, 11.7.2013. COM(2013) 499 final. Retrieved from: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:52013DC0499

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

9. IQM-HE (2016). Handbook for Internal Quality Management in Competence-Based Higher Education. Retrieved from: http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/

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

11. New priorities for European cooperation in education and training. Joint Report of the Council and the Commission on the implementation of the strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020). Brussels, 26.8.2015 COM(2015) 408 final. Retrieved from: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv%3AOJ.C_.2015.417. 01.0025.01.ENG

12. Opening up Education: Innovative teaching and learning for all through new Technologies and Open Educational Resources (2015). Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions.

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

14. Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions (2007) Bucharest, UNESCO-CEPES. Retrieved from: unesdoc. unesco.org/images/0013/001346/134621e.pdf

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

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

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

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

19. Report to the European Commission on Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions (2013). Luxembourg, Publications Office of the European Union.

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

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

Вікторія Солощенко, канд. пед. наук, доцент
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-5888-3796
DOI 10.24139/978-966-968-247-0/261–284

ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ: ІННОВАЦІЙНИЙ ДОСВІД НІМЕЦЬКОМОВНИХ КРАЇН

У публікації висвітлено особливості інтернаціоналізації університетської освіти в німецькомовних країнах на регіональному, національному та інституційному рівні. Окреслено стратегічні напрямки та механізми інтернаціоналізації університетської освіти в Німеччині, Австрії, Швейцарії, Ліхтенштейні та Люксембурзі.

***Ключові слова:**, інтернаціоналізація університетської освіти, академічна мобільність студентів і викладачів, стратегія, інноваційний досвід, німецькомовні країни.*

Постановка проблеми. На етапі входження української вищої освіти до європейського освітнього простору важливим є визначення власного стратегічного шляху розвитку на майбутнє. Приєднання України до Болонського процесу слугує потужним поштовхом до інноваційних змін у вітчизняній вищій школі, зокрема в таких сферах, як автономія університетів, академічна мобільність студентів і викладачів, інтернаціоналізація системи вищої освіти тощо. Подальші соціально-економічні та політичні зміни в суспільстві, зміцнення державності України, рівноправне членство в європейському співтоваристві неможливо без інноваційного розвитку системи вищої освіти, у тому разі, її інтернаціоналізації.

Аналіз актуальних досліджень. На початку XXI століття в Німеччині, Австрії, Швейцарії, Ліхтенштейні та Люксембурзі на національному рівні спостерігається активізація академічної спільноти країн щодо впровадження окремих аспектів інтернаціоналізації освіти у роботу освітніх установ цих держав, що знаходить відображення у низці нормативних документів, зокрема у Законі «Про університети» (2002 р.) (Австрія) [26], у Законі «Про вищу освіту» (2002 р.) [27] (Німеччина), у Законі «Про розвиток університетів та координацію їх роботи у швейцарському секторі вищої освіти» (2009 р.) [7] (Швейцарія), у Законі «Про вищу освіту (2004 р.) [23] (Ліхтенштейн), у Законі «Про університет Ліхтенштейну» (2005 р.) [25] та у Національній доповіді Люксембургу щодо змін та нововведень в освітню галузь країни відповідно до вимог Болонського процесу у 2004–2005 рр., 2005–2007 рр., 2007–2009 рр. [5]).

Наголосимо, що у Німеччині серед провідних завдань дослідження інноваційного розвитку вищої школи потребує свого вирішення проблема її інтернаціоналізації. Про це свідчать наукові розвідки центру досліджень професійної та вищої освіти університету Кассель, науково-дослідного інституту Віттенберг (університет Халле-Хоф), центру розвитку системи вищої освіти країни у місті Гютерслох, центру інформаційних систем у галузі вищої освіти в Ганновері за підтримки Баварського державного інституту досліджень та прогнозування розвитку системи вищої освіти Німеччини, а також Німецької служби академічних обмінів (DAAD) [19].

Із 2001 року в Австрії окремі аспекти інноваційного розвитку системи вищої освіти в контексті її інтернаціоналізації стають предметом наукових пошуків дослідницької студії при Інституті інтердисциплінарних досліджень країни та університетах Інсбрука, Клагенфурта, Відня, а також Австрійської служби академічних обмінів країни (OeAD) [32]. Із 2004 року у Швейцарії вивчення перспектив розвитку інтернаціоналізації освіти є провідним завданням дослідної студії при університеті Санкт-Галлен та Національної служби академічних обмінів (MAROW) [29].

Метою дослідження є виявлення особливостей інтернаціоналізації університетської освіти в німецькомовних країнах.

Виклад основного матеріалу. На регіональному рівні, з метою регулювання процесу інтернаціоналізації вищої освіти Організацією Економічного Співробітництва та Розвитку (2002 р.) було представлено типологію моделей інтернаціоналізованої навчальної програми, до складу якої входили такі різновиди:

– навчальна програма, традиційний зміст якої, доповнюється дисциплінами компаративної тематики (порівняльна освіта);

– навчальна програма, зміст якої передбачає формування іншомовної компетенції засобами іноземної мови, тобто викладання дисциплін курсу тільки іноземною мовою (інтеркультурна германістика, лінгвістика, стилістика, культурологія);

– навчальна програма, до тематичного змісту якої входять дисципліни з міжнародною тематикою (міжнародна освіта, філософія мови, міжнародна міграція);

– навчальна програма, зміст якої доповнюється професійно орієнтованими дисциплінами, які мають міжнародний попит (міжнародний менеджмент, юридична та банківська справи);

– навчальна програма, що складу якої входять змістові професійно визнані дисципліни, які сприяють отриманню міжнародної професійної

кваліфікації (міжнародні програми на здобуття ступенів «бакалавр», «магістр»);

– навчальна програма, що спрямована на отримання спільних або подвійних ступенів (європейський ступінь доктора філософських наук);

– навчальна програма, до складу якої входять інтердисциплінарні програми з комплексного вивчення певного регіону («локальні дослідження», що передбачають фундаментальне вивчення особливостей певного континенту (Європа, Азія та Латинська Америка);

– навчальна програма, що передбачає обов'язкове навчання (протягом семестру, триместру чи навчального року) у партнерському вищому навчальному закладі за кордоном (інтернаціоналізація університетської освіти);

– навчальна програма, тематичний зміст якої повною мірою орієнтований на іноземних студентів (інтернаціоналізована навчальна програма) [31].

Зауважимо, що першу інтернаціоналізовану навчальну програму «Навчальний курс міжнародного спрямування» було розроблено в Німеччині у 2004 році за сприяння Федерального міністерства освіти і досліджень країни. Ефективність цієї програми було проаналізовано у 2005 році на Постійній конференції ректорів вищих навчальних закладів.

У липні 2006 року Федеральний канцлер Німеччини А. Меркель (A. Merkel) запросила на першу інтеграційну зустріч на найвищому рівні представників усіх суспільних груп, яка стосувалася питання інтеграції та інтернаціоналізації. Результатом зустрічі став «Національний інтеграційний план» («Der Nationale Integrationsplan /Neue Wege – Neue Chancen/»), представлений у середині 2007 року, який містить чіткі цілі, а також 400 конкретних заходів державних і недержавних активістів з питання інтернаціоналізації студентської молоді. Наголосимо, що до важливих завдань цього проекту відносять інтегративний курс на підтримку вивчення німецької мови. У межах імміграційної політики заплановано створити мережу спонсорів, які мають підтримувати здобуття шкільної, професійної та вищої освіти дітьми й молоддю з іммігрантських родин. Крім того, спілки підприємців пообіцяли надавати молодим мігрантам кращі шанси для професійної освіти та подальшого працевлаштування [18].

У 2008 році на конференції ректорів вищих навчальних закладів Німеччини було презентовано директиви Федерального Міністерства освіти і досліджень Німеччини, у яких було висвітлено типи стратегій інтернаціоналізації університетської освіти у вишах країни, зокрема:

традиційний (Тип *A*), казуїстичний (Тип *B*) та стратегічний, або перспективний (Тип *C*), і визначено на цій основі стратегічні напрями інтернаціоналізації університетської освіти: інтернаціоналізація університетської освіти в межах гумбольдтіанської моделі університету, інтернаціоналізація університетської освіти в межах Болонського процесу та інтернаціоналізація університетської освіти в межах власних інноваційних проектів [10]. Установлено, що найбільш продуктивним є останній напрям, який дає змогу здійснювати університетам власну політику щодо інтернаціоналізації.

Аналіз офіційного документа «Роль Німеччини у глобалізованому освітньому просторі. Стратегії Федерального Міністерства освіти і досліджень країни щодо інтернаціоналізації науки і досліджень» (2008) уможливив визначення основної стратегії розвитку вищої освіти для університетів країни, що полягає у глобалізаційному поширенні німецької мови та культури в університетах світу [39, с. 2–29]. Причому механізмом її реалізації стає міжнародна освітньо-пропагандистська діяльність DAAD, що полягає у встановленні партнерських контактів з Міністерством освіти і науки певної країни та відкритті власного німецького освітнього центру на цій території.

У червні 2011 року на Міжнародній науково-практичній конференції в Німеччині «Освітні мости – провідні дослідники Німеччини, передові дослідження в Німеччині», на якій були присутні науковці з Німеччини, Австрії, Швейцарії, Ліхтенштейну та Люксембургу та ін., федеральний Міністр освіти і досліджень Німеччини, Аннетте Шаван (A. Schavan) та її колеги Х. Вебер (H. Weber) та Л. Вінтермантель (L. Wintermantel) узагальнили у своїх виступах результати дебатів. А. Шаван зазначила, що головним здобутком наукового зібрання 2011 року є знаходження спільного рішення щодо проведення злагодженої освітньої політики щодо інтернаціоналізації університетської освіти у німецькомовних країнах [44]. У своїх виступах Х. Вебер та Л. Вінтермантель наголосили на тому, що типи стратегій інтернаціоналізації університетської освіти, зокрема тип *A*, *B* і *C*, запропоновані Міністерством освіти і досліджень Німеччини у 2008 році, були визнані у всіх німецькомовних країнах [44, с.4–11].

Аналіз нормативно-правового законодавства Німеччини, починаючи з 1913 р. XX ст. – 2007 р. XXI століття, на предмет його зміни щодо інтелектуальної міграції дозволив установити причинно–наслідковий зв‘язок реформування імміграційної політики країни та процесу європейської інтеграції. Так, уповноважений представник

Федерального правління Німеччини з питань міграції, біженців та міжнародної інтеграції М. Бьомер (M. Bömer) стверджує, що, починаючи з 80-х років XX століття, питання імміграції поступово стає частиною інтеграційного диспуту серед представників європейської спільноти. Простежимо, як на рівні міжнародного законодавства створювалися передумови для інтернаціоналізації університетської освіти (Австрія, Німеччина, Швейцарія, Ліхтенштейн та Люксембург):

- Шенгенська угода (1985 і 1990 рр.) – договір «Про скасування паспортного митного контролю між країнами ЄС», що передбачає скасування поліцейських перевірок на внутрішніх кордонах держав, які ратифікували угоду (Німеччина, Бельгія, Іспанія, Люксембург, Нідерланди, Португалія, Франція, згодом до цієї зони долучилися такі країни, як Італія, Австрія (1997 р.), на основі спеціальних угод у 2007 р. до них приєдналися Швейцарія (2009 р.), Ліхтенштейн (2010 р.) та ін.; на сьогодні цей договір підтримує 101 країна світу, у тому числі Україна.);
- «Дублінська конвенція» («Дублін І» (1990 р.), відповідно до якої відбувається визначення держави, що відповідає за розгляд клопотання про надання притулку в одній із держав-членів ЄС (Німеччина, Франція, Австрія, Люксембург та ін.));
- Маастріхтський договір про створення ЄС (1992 р.), що визначив економічні, соціально-політичні, загальні зовнішні основи безпеки, правові і внутрішні права мігрантів, компетенцію внутрішніх органів стосовно мігрантів у певній країні ЄС та функції правосуддя (Німеччина, Австрія, Люксембург, Швейцарія та ін.);
- Амстердамський договір (1997 р.), що став початком розбудови єдиного простору свободи, рівності і правосуддя на території ЄС, відповідно до цього договору імміграція та надання притулку стали складовою частиною комунітарного права ЄС (Німеччина, Австрія, Люксембург, Швейцарія та ін.);
- «Дублін ІІ» (2003 р.), що доповнює конвенцію від 1990 р., метою якої є запобігання передачі біженців між державами (тобто проблеми «орбітального обертання біженців»), щоб уникнути подачі заяв про надання притулку в одній країні після того, як аналогічне клопотання було відхилено в іншій країні (Німеччина, Австрія, Люксембург, Швейцарія та ін.);
- Гаазька програма зміцнення свободи, безпеки і правосуддя ЄС (2004 р.) що зосереджується на створенні єдиної процедури надання статусу біженця чи додаткового захисту і приділяє більше уваги охороні зовнішніх кордонів (Німеччина, Австрія, Люксембург, Швейцарія та ін.);

- «Дорожня карта імміграції» – політичний план щодо легальної імміграції, був затверджений Європейською комісією у грудні 2005 р. (Німеччина, Австрія, Люксембург, Швейцарія) [4; 6, с. 18–21; 12; 13; 21; 30].

Історико-генетичний аналіз нормативно-правового законодавства Німеччини за останні 100 років дозволяє стверджувати, що, починаючи з 1913 року, німецька політика щодо громадянства позначилась реформаційними змінами, які принесли певну лібералізацію у вирішення цього питання. Проте поряд з позитивними тенденціями у цій сфері існують також і негативні наслідки, оскільки німецька політика щодо громадянства характеризується суспільно-політичною амбівалентністю. З одного боку, існує недовіра до іноземців, а з другого – наявні спроби залучити їх до суспільного життя. Нині ознакою успішної інтеграції у країні є збільшення кількості високоосвічених мігрантів з країн пострадянського простору.

Зауважимо, що засоби державного регулювання імміграції в німецькомовних країнах відрізняються. Так, у Швейцарії іммігрантам заборонено протягом року міняти місце роботи, протягом двох років – професію та місце проживання, а також заборонено брати участь у профспілковій діяльності. Подібні за змістом законодавства щодо іммігрантів діють також у Австрії. Уряди Ліхтенштейну та Люксембургу заохочують сімейну імміграцію, водночас проводять державну політику щодо обмеження загальної кількості іноземців, які перебувають у країні [2; 8, с. 67–72].

У процесі формування міжнародного компонента в межах державної освітньої політики національні служби академічних обмінів пропонують широкий спектр стипендійних програм, метою яких є залучення талановитої молоді з-за кордону на навчання у вищі навчальні заклади країни задля сталого соціального розвитку, розв’язання демографічної проблеми та економічного процвітання країни. У Німеччині основну відповідальність за такі зарубіжні ініціативи, бере на себе DAAD, що створена у 1925 році у Бонні, як спільна установа вищих навчальних закладів країни. Її членами можуть бути всі ВНЗ, що представлені на німецькій Конференції ректорів вищих навчальних закладів, та представництва студентів цих освітніх установ [19].

Завдання DAAD полягають у розвитку та підтримці міжнародного співробітництва у галузі вищої освіти шляхом обміну студентами й науковцями у всьому світі та проведення програм з обміну (в обох напрямках, тобто підтримка перебування з метою навчання або дослідження німців за кордоном та іноземців у Німеччині). DAAD має

власні відділення, викладачів або об'єднання колишніх стипендіатів у понад сотні країн та бере активну участь у заснуванні відділень при німецьких вищих школах, де викладання ведеться іноземною мовою [15]. Німецька служба академічних обмінів фінансується за рахунок Міністерства закордонних справ ФРН, Федерального міністерства освіти та досліджень, Федерального міністерства економічної співпраці країни. У 2010 році було профінансовано перебування 20,032 німців за кордоном та 31,930 іноземців у Німеччині, тобто загалом 51,962 осіб [16].

До першочергових завдань філіалу DAAD у представництвах певних країн світу належить: інформування та консультації з приводу системи вищої освіти в Німеччині, про можливості навчання та отримання стипендії у країні; організація та проведення конкурсу на отримання стипендій DAAD (інформація, розсилання заяв, консультації, приймання документів та ін.); підтримка контактів з колишніми стипендіатами (DAAD) (інформування, запрошення на зустрічі стипендіатів та ін.); консультації співробітників та студентів німецьких університетів, які навчаються або проводять дослідження в певній країні, підтримка контактів з німецькими та іноземними вищими навчальними закладами, проведення інформаційних доповідей, консультацій у межах між університетського партнерства, співпраця з Міністерством освіти, посольством певної країни); співробітництво з іншими представництвами німецьких організацій у галузі освіти (Гете-Інститут) та лекторами DAAD, які працюють закордоном [17].

Варто зазначити, що в Німеччині крім DAAD, відповідальність за розвиток, активізацію та поширення інтернаціоналізації університетської освіти покладено на провідні фундації країни, стипендійні фонди та школи, що надають стипендії на навчання іноземним студентам. Аналіз офіційних сайтів провідних фундацій Німеччини (фонд ім. К. Аденауера, фонд ім. А. Тепфера, фонд ім. Г. Бьолля, фонд ім. Ф. Берта, фонд ім. Ф. Науманна, фонд ім. Р. Люксмебург, фонд ім. Г. Бьоклера, фонд ім. Г. Генкель), що надають стипендії іноземним студентам на навчання презентує повний спектр стипендійних проектів Німеччини для іноземних студентів світу.

На початку 90-х років XX століття у Швейцарії з метою обміну культурним та професійним досвідом серед представників різних країн світу було створено освітній проект «Управління-Освіта-Проект-Схід-Захід» (Management-Ausbildungs-Projekt-Ost-West) MAROW. Цей проект передбачає навчання в одній із провідних бізнес-шкіл Швейцарії, університеті Санкт-Галлена. Учасники мають змогу самостійно обрати

курси відповідно до інтересів. Крім того, студенти користуються правом проходити практику на підприємствах у межах Швейцарії [29].

В Австрії відповідальність за рівень інтернаціоналізації університетської освіти покладено на Австрійську службу академічних обмінів (Österreichische Austauschdienst – OeAD), організацію з обмеженою відповідальністю, що є аналогом (DAAD). OeAD є провідною службою країни, що забезпечує поширення європейської та міжнародної мобільності студентів, викладачів, науковців та адміністрації вищих навчальних закладів та сприяє активізації міжнародного співробітництва між університетами Європи [32]. Як постачальник повного спектра міжнародних освітніх послуг, OeAD виконує низку функцій, а саме: інформативну (надає інформацію про стипендійні програми та дослідницькі гранти університетів Австрії, їх мету, тривалість, розмір стипендії, консультує з питань наявності необхідних документів для заяви на стипендію), правову (окреслює права та обов'язки іноземних студентів і дослідників на території країни та надає безкоштовні консультації), організаційну (сприяє активній розробці національного проекту Австрії для студентів та науковців країни «Навчання та дослідження у всьому світі», приймає активну участь у розробленні стратегій інтернаціоналізації університетської освіти в Австрії) [32].

На відміну від Німеччини, Швейцарії та Австрії, які мають власні програми міжнародного академічного обміну, в Ліхтенштейні та Люксембурзі відсутні національні програми академічної мобільності. Але в контексті проблематики дослідження доцільним є аналіз діяльності Інтернаціональної академії філософії (Ліхтенштейн) та Університету Люксембургу.

Показано, що створення національних служб академічних обмінів (DAAD – Німеччина, OEAD – Австрія, MAROW – Швейцарія) та започаткування інтернаціональних стипендій від провідних наукових товариств Німеччини («Ernst Mach», «Franz Werfel», «Richard Plaschka» для студентів німецькомовних країн та Бельгії) активізувало академічну мобільність студентів та викладачів, у цілому стимулювало поширення інтернаціоналізації університетської освіти в Німеччині, Австрії, Швейцарії, Ліхтенштейні та Люксембурзі.

Варто зазначити, що інноваційна концепція розвитку вищої школи в Європі на засадах її інтернаціоналізації передбачає покращання якості освіти. Стратегія забезпечення якості університетської освіти в німецькомовних країнах спирається на концептуальні положення нормативних документів, серед

найважливіших виокремлюємо такі: Закон «Про Асоціації» (2002 р.) (Австрія) [35], «Статут австрійського агентства із забезпечення якості вищої освіти» (Австрія) [38]; Німеччина – Закон «Про створення фонду з акредитації навчальних програм Німеччини» (від 15.02.2005 р.) [23], Центральне акредитаційне агентство у місті Ганновер (2002 р.), Акредитаційна рада (2006 р.); Швейцарія – Закон «Про розвиток університетів та координацію їх роботи у швейцарському секторі вищої освіти» (від 29.05.2009 р.) [7; 9], Швейцарське агентство з акредитації системи вищої освіти та контролю її якості (2010 р.); Ліхтенштейн – Закон «Про вищу освіту (від 25.11.2004 р.) [24], Закон «Про університет Ліхтенштейну» (2005 р.) [25]; Люксембург – національні доповіді Люксембургу щодо змін та нововведень в освітній галузі країни відповідно до вимог Болонського процесу (2004–2005 рр.; 2005–2007 рр.; 2007–2009 рр.) [5].

У 2002 році на Конференції ректорів вищих навчальних закладів країни за ініціативи Федерального Міністерства освіти, науки і культури Австрії, за участі представників Університету прикладних наук, приватних університетів країни та Союзу студентів відповідно до Закону «Про асоціації» (2002) було представлено «Статут Австрійського агентства із забезпечення якості вищої освіти» (AQA). У Статуті було визначено організаційні засади функціонування AQA, його мету, функції, права та обов'язки членів Акредитаційної Ради, її склад, управлінську ієрархію тощо [3; 33].

Після тривалого організаційного періоду у 2004 році Федеральним Міністерством освіти, науки і культури Австрії було створено «Австрійське агентство із забезпечення якості вищої освіти» (AQA), що стало офіційним, незалежним органом оцінки та сертифікації вищих навчальних закладів країни [3; 33]. Голова наукової управлінської групи AQA, професор Ольденбургського університету А. Ханфт (A. Hanft) зазначив, що до особливостей організації процедури оцінювання роботи університетів Австрії належить створення Міжнародної спеціалізованої наукової ради (§ 17, п. 1 AQA), членами якої стали видатні науковці Європи, зокрема провідні професори Австрії (К. Брюннер (C. Brünner), Г. Зуна-Краткі (G. Zuna-Kratky)), Німеччини (У. Шмідт (U. Schmidt)), Швейцарії (У. Брудерманн (U. Brudermann), А. Шенкер-Вікі (A. Schenker-Wicki)), Норвегії (Дж. Хаакштад (J. Haakstad)), Нідерландів (Д. Вестерхайден (D. Westerheijden)). А. Ханфт переконана, що комплексне оцінювання діяльності певного вищого навчального закладу інтернаціональним складом AQA є достовірним, правдивим, об'єктивним

та критичним показником його якості, індикатором конкурентоспроможності університету [3].

Погоджуючись з думкою А. Ханфт, представник Федерального Міністерства освіти і досліджень Німеччини, професор К. Анц (C. Anz) переконаний, що залучення представників наукової спільноти з-за кордону до оцінювання діяльності університетів країни є яскравим показником існування належної наукової і науково-дослідницької діяльності у вищих навчальних закладах країни. При цьому дослідник запевняє, що, з одного боку, отримання сертифікату, який підтверджує відповідність певним стандартам якості освіти, є ваговим доказом належної підготовки у ВНЗ, а з другого – стає показником його конкурентоспроможності та повністю ліквідує неправдиву фікцію досягнень [11].

Відповідно до параграфу § 116 Закону «Про вищу освіту» (2002) та параграфу § 146 Кримінального кодексу Австрії, ті вищі навчальні заклади, які видають студентам дипломи без процедури акредитації в AQA, дістануть покарання у вигляді позбавлення ліцензії на право надання освітніх послуг строком до п’яти і більше років [27].

У травні 2006 року в Швейцарії з метою забезпечення та підвищення якості вищої освіти були прийняті нові конституційні положення, які вперше стосувалися усієї держави в цілому, тобто всіх без винятку кантонів країни. Стаття 61 а, пункт 1 містить нові положення «Про вищу освіту» і регламентує консолідацію зусиль федерації та кантонів Швейцарії задля покращання якості системи вищої освіти в країні, активізації процесу інтернаціоналізації університетської освіти та отримання короткострокових (прибуток вищих навчальних закладів від плати за навчання) та довгострокових (укладання ділових угод) економічних прибутків [37].

У травні 2009 року на Конференції ректорів вищих навчальних закладів країни було прийнято проект Федерального Закону «Про розвиток університетів та координацію їх діяльності у швейцарському секторі вищої освіти», що набув чинності з травня 2009 року [7; 37]. Аналіз статей цього Закону, зокрема ст. 63 а, ст. 64, абз. 2, ст. 66, абз. 1, ст. 95, абз. 1, дозволив окреслити прогностичні моделі розвитку системи вищої освіти у контексті її якості, а саме:

– розроблення єдиної для всієї країни «макрошвейцарської» системи вищої освіти;

– створення об’єднаних вищих навчальних закладів Швейцарії шляхом координації діяльності освітніх установ у різних кантонах країни;

– забезпечення якості системи вищої освіти шляхом акредитації вищих навчальних закладів;

– збільшення фінансування університетів та інших ВНЗ країни [37].

У 2010 році було створено «Швейцарське агентство з акредитації системи вищої освіти та контролю її якості», що є юридично незалежною установою. У ст. 22 Закону «Про розвиток університетів та координацію їх діяльності у швейцарському секторі вищої освіти» було зазначено, що Швейцарська рада з акредитації є головним відповідальним органом країни, що складається з 15–20 незалежних експертів [37].

Аналіз Закону «Про розвиток університетів та координацію їх діяльності у швейцарському секторі вищої освіти» дозволяє стверджувати, що питання акредитації вищих навчальних закладів у Швейцарії регулюються у статтях 22–27. Так, інституційна акредитація є необхідною умовою встановлення «статусу університету», його ліцензії на надання освітніх послуг (інститут, університет, педагогічний коледж, політехнічний інститут) та виділення вищому навчальному закладу відповідних федеральних субсидій, що уможливлює активізацію інтернаціоналізації університетської освіти [37]. Крім того, нами встановлено причинно-наслідковий зв'язок між процесом акредитації інституційних установ та вдосконаленням навчальних програм університетів.

Теоретичний аналіз нормативно-правових актів у галузі системи вищої освіти Ліхтенштейну, а саме Закону «Про вищу освіту» (2004) та Закону «Про університет Ліхтенштейну» (2005), дозволив визначити відмінні від Швейцарії та Австрії особливості забезпечення якості системи вищої освіти в країні. Ними стали:

– бюрократичний контроль держави, а саме уряду та управління освіти за діяльністю вищих навчальних закладів (ст. 17 Закону «Про університет Ліхтенштейну»);

– відсутність національного органу контролю якості системи вищої освіти (ст. 27 Закону «Про вищу освіту») [24; 25].

Варто зазначити, що князівство Ліхтенштейн є дійсним членом Європейської організації із забезпечення якості у вищій освіті (ENQA), тому внутрішній контроль якості системи вищої освіти здійснюється на основі стандартів для внутрішнього гарантування якості вищих навчальних закладів, що розроблені цією організацією. Прем'єр-міністр князівства Ліхтенштейн О. Гаслер (O. Hasler) запевняє, що тісна співпраця з акредитаційними агентствами Німеччини, Австрії та Швейцарії є скоординованою та передбачає у майбутньому розроблення та створення власного акредитаційного центру [38].

Цілісний аналіз «Національних доповідей Люксембургу щодо змін та нововведень в освітній галузі країни відповідно до вимог Болонського процесу у 2004–2005 рр., 2005–2007 рр., 2007–2009 рр.» дозволив окреслити три фази формування та становлення національної системи забезпечення якості університетської освіти у першому десятилітті XX століття:

– початкова (2003 – 2005 рр.) – створення першого та єдиного вищого навчального закладу країни – університету Люксембургу та визначення внутрішньої процедури оцінювання діяльності цього університету (комплексне гарантування якості покладено на адміністрацію (на чолі з ректором ВНЗ) та управлінський апарат вищого навчального закладу);

– розвивальна (2005 – 2006 рр.) – розроблення першого пілотного проекту акредитації магістерських програм у галузі інформатики Акредитаційною радою Німеччини;

– конструктивна (2006 – 2009 рр.) – визначення внутрішніх (наукові дослідження та інновації, викладання і навчання, організація й управління вищими навчальними закладами) та зовнішніх (незалежне оцінювання п'ятьма міжнародними експертами якості навчання у ВНЗ) засад оцінювання якості університетської освіти в країні [5].

Міністр культури, вищої освіти та досліджень Люксембургу, професор Г. Донделінгер (G. Dondelinger) уважає, що поінформованість про якість комплексу послуг, що надаються в університеті Люксембургу та незалежна об'єктивна оцінка діяльності вищого навчального закладу групою міжнародних експертів стане запорукою успіху інтернаціоналізації університетської освіти в країні та приведе у майбутньому до створення розгалуженої системи вищої освіти князівства Люксембург [20, с. 5–12].

Теоретичний аналіз освітніх документів у сфері якості та акредитації системи вищої освіти Німеччини за період з 2002 – 2010 роки дозволив окреслити стадії розвитку процедури оцінювання якості системи вищої освіти країни, її структуру. Так, першим етапом оцінювання якості в Німеччини є самодослідження вищого навчального закладу, що реалізується шляхом акредитації навчальних програм певного вищого навчального закладу національним Фондом з Акредитації навчальних програм країни [14; 28]. До його складу входять: чотири представники від Міністерства освіти і досліджень Німеччини, чотири представники від провідних ВНЗ країни, два незалежних іноземних експерти в галузі акредитації університетів, два представники

профспілкових студентських організацій та один громадський спостерігач. Акредитація передбачає видачу сертифіката, який підтверджує відповідність певним стандартам якості. Вона базується на процедурі оцінювання, яка застосовується до навчальних програм, і видається на певний термін (п'ять років).

У Німеччині у 2002 році було створено Центральне акредитаційне агентство у місті Ганновер, до компетенції якого належать питання акредитації інтернаціоналізованих навчальних програм університетів країни. Критеріями оцінювання цих програм стали такі компоненти:

– наявність угоди про співробітництво з іншим університетом (активізація двосторонніх відносин); визначені терміни певної навчальної програми;

– упровадження кредитно-модульної системи залікових одиниць; розробка цільових маркетингових стратегій (оптимізація набору «якісних» іноземних студентських контингентів);

– збалансування чисельності іноземних студентів з німецькомовних країн, європейських держав та інших країн світу;

– впровадження дієвої системи підвищення професійної кваліфікації викладачів інтернаціоналізованих навчальних дисциплін;

– забезпечення викладання іноземними науковцями навчальних курсів міжнародного змісту;

– диференціація навчальних програм за рівнем складності засвоєння навчального матеріалу тільки іноземною мовою;

– побудова змісту інтернаціоналізованих навчальних програм відповідно до всебічного (соціально-культурного, фахового) розвитку особистості, що включає виховання у студентів любові до культури іншого народу, а також поваги до традицій інших націй, проведення консультацій з іноземними студентами [35; 36].

З метою популяризації якості системи вищої освіти Німеччини було створено у 2006 році Акредитаційну раду, повноваження якої охоплюють усю країну. Відповідно до основних положень «Про повноваження Акредитаційної ради» (від 24.02.2006 р.) її діяльність підтримується секретаріатом, пов'язаним з Асоціацією університетів й іншими закладами вищої освіти Німеччини. До компетенції Акредитаційної ради належить не надання акредитації як такої, а сертифікація органів, відповідальних за акредитацію нових програм, від імені ради. До її складу входять п'ять представників від Постійної конференції ректорів вищих навчальних закладів Німеччини та шість міжнародних експертів. На

другому етапі до оцінювання якості системи вищої освіти залучають незалежних експертів [35].

Порівняльно-зіставний аналіз нормативно-правових документів у галузі освіти німецькомовних країн дозволив виявити характеристику процесу акредитації та забезпечення якості університетів в німецькомовних країнах, окреслити спільні та відмінні характеристики утвердження процесу акредитації та забезпечення якості університетської освіти в контексті її інтернаціоналізації (див. табл. 1).

Таблиця 1

Порівняльна характеристика процесу акредитації та забезпечення якості університетської освіти в німецькомовних країнах

Параметри оцінювання	**Країни**				
	Німеччина	**Австрія**	**Швейцарія**	**Ліхтенштейн**	**Люксембург**
Створення національного агентства з акредитації ВНЗ	+	+	+	–	–
Внутрішнє оцінювання якості навчальних програм: а) усередині держави, б) незалежними експертами	а	а	а	б	б
Зовнішнє оцінювання якості освіти у ВНЗ міжнародними експертами	+	+	+	+	+
Об'єктивна оцінка ефективності системи акредитації та забезпечення якості вищої освіти міжнародними експертами на конференції міністрів 46 країн-учасниць Болонського процесу (Будапешт – Відень, 2010 рік)	+	+	+	–	–

Примітки: умовні позначки: «+» – позитивний показник, «–» – негативний.

Систематизовано автором на основі автентичних джерел [34; 40].

За матеріалами табл. 1 стає зрозумілим, що до спільних характеристик утвердження процесу акредитації та забезпечення якості університетської освіти в німецькомовних країнах світу відносять:

– створення національного агентства з акредитації системи вищої освіти (Німеччина, Австрія, Швейцарія);

– внутрішнє оцінювання якості навчальних програм усередині держави (Німеччина, Австрія, Швейцарія);

– зовнішнє оцінювання якості системи вищої освіти міжнародними експертами (Німеччина, Австрія, Швейцарія, Ліхтенштейн, Люксембург);

– позитивна динаміка утвердження системи забезпечення якості вищої освіти (Німеччина, Австрія, Швейцарія).

Відмінними ознаками інновацій у сфері акредитації та забезпечення якості університетської освіти в окремих німецькомовних країнах стали: відсутність національного агентства з акредитації системи вищої освіти (Ліхтенштейн, Люксембург), внутрішнє та зовнішнє оцінювання якості вищої освіти незалежними експертами та незадовільна оцінка міжнародними експертами на Будапештсько-Віденській конференції міністрів 46 країн-учасниць Болонського процесу у 2010 році щодо утвердження системи забезпечення якості вищої освіти (Люксембург, Ліхтенштейн).

На національному рівні в Німеччині з метою посилення інтернаціоналізації університетської діяльності, підвищення конкурентоспроможності вищої освіти країни, розширення можливості залучення як вітчизняних, так і зарубіжних докторантів і задоволення потреби у науковцях, що мають ступінь доктора, у сучасній освітній системі Німеччини було започатковано науковий конкурс серед вищих навчальних закладів країни, що має назву «Ініціатива якості», або «Ініціатива щодо переваг» («Exzellenzinitiative») [43]. Цей проект започаткований під девізом «зрощення науковців» замість їх запозичення. Крім того, він передбачає початок міжнародної компанії щодо пропаганди університетського навчання в країні на світовому рівні [22]. До 2011 році на цей проект федеральний уряд та землі виділяють 1,9 млрд євро. На ці кошти передбачається виплата стипендій аспірантам, фінансування відомих наукових центрів за визначеними науково-дослідницькими напрямами, а також формування елітних університетів науково-дослідного профілю (не більше десяти). Метою цього проекту є виявлення лідерів серед німецьких університетів, які в майбутньому були б конкурентоспроможними у всіх галузях знань. При цьому за розроблену концепцію реформ університету, що продемонструє, яким чином вищий навчальний заклад у найближчі п’ять років збирається вийти на передові рубежі світових наукових досліджень, федеральним урядом пропонується вагома матеріальна винагорода [22].

«Ініціатива якості», або «Ініціатива щодо переваг», включає три різні форми:

- коледжі випускників («Graduiertenschulen») – навчальні центри, що надають оптимальні умови вітчизняним та іноземним аспірантам і докторантам для проведення наукових досліджень;

- «суперкластери», або «кластери якості» («Exzellenzcluster») – науково-дослідницькі та освітньо-інформаційні центри міжнародного масштабу, що утворюють єдину систему з позауніверситетськими інститутами, спеціалізованими вищими школами та підприємствами;
- концепції майбутнього («Zukunftskonzepte») – міжнародні навчальні центри, лабораторії, які створені відповідно до провідних спеціальностей певного університету, що займаються вивченням та дослідженням перспективних концепцій, проектів [2; 22].

На національному рівні федеральний уряд розробив правила участі університетів у науковому конкурсі. Тому для того, щоб взяти участь у цьому проекті, вищий навчальний заклад повинен мати хоча б один суперкластер, одну школу випускників та одну перспективну концепцію. Вищі навчальні заклади, що мають три вказані установи, отримують можливість претендувати на звання почесного «елітного університету» країни. Відбір університетів здійснює міжнародна висококваліфікована рада. До її складу входять представники Німецького наукового товариства (DFG), яке здійснює фінансування науки, та Наукова рада, що є головним органом Німеччини, відповідальним за наукову політику в країні.

Влітку 2007 року уряд разом з федеративними землями оголосили початок цього конкурсу. Восени 2007 року були оголошені результати першого туру: відібрані 18 аспірантських шкіл, 17 суперкластерів та 3 концепції майбутнього. До університетів, що здобули перемогу в усіх напрямах належать: Мюнхенський університет ім. Людвіга-Максиміліана, Технічний університет Мюнхена та Вища технічна школа в Карлсруе. При цьому у жовтні 2007 року Мюнхенський університет отримав 190 млн євро. Наступний етап «Ініціативи якості» було проведено восени 2008 року. У другому турі за звання «елітний університет» з 70 ВНЗ-учасників переможцями стали: два берлінських університети та Вища технічна школа Ахена, а також університети Мюнхена, Бохума, Фрайбурга, Геттінгена, Гейдельберга та Констанца [2; 22].

Крім цього, яскравим втіленням специфічного підходу німецькомовних країн до інтернаціоналізації університетської освіти став освітньо-інноваційний проект «Університет Великого Регіону», розроблений у 2008 році з ініціативи університетів Німеччини, Бельгії, Люксембургу та Франції. Наголосимо, що цей проект створювався не на пустому місці. Його передвісником стала «Університетська Хартія Великого Регіону з 1984 року». Головними чинниками, що зумовили появу інноваційного проекту «Університет Великого Регіону», стали:

– на регіональному рівні (у 1999 році – підписання Болонської декларації про створення загальноєвропейського простору вищої освіти);

– на національному рівні (у 2003 році – розроблення спільного транснаціонального освітнього проекту «2020 Перспективи на майбутнє» («Zukunftsbild 2020» («2020 Vision for the Future»)) щодо покращання економічного, соціального, освітнього та науково-дослідницького потенціалу регіону [41].

У вересні 2008 року в межах проекту «Європейське Територіальне Співробітництво, 2007 – 2013 рр.» (Interreg IVa) за підтримки ЄС та з ініціативи адміністрації університетів Німеччини (Трірський і Технічний університет Кайзерслаутерну, федеративної землі Рейнланд-Пфальц та університет землі Сар), Бельгії (університет Льєж, регіон Валлонія (німецькомовне співтовариство)), Люксембургу (Люксембурзький університет) та Франції (Нансі університет, Лотарінгії та університет Поля Верлана, округ Мец) було започатковано перший інноваційний, транскордонний, мультилінгвальний, науково-дослідницький проект «Університет Великого Регіону» («University of the Greater Region» (UGR)), до складу якого увійшли близько 115 000 студентів, близько 9000 науковців та 7000 представників адміністрації ВНЗ, загальний кошторис якого становить близько 6 мільйонів євро [41; 42].

Цей проект спрямований на практичне втілення цілей Болонського процесу, зокрема активізації академічної мобільності, покращання якості університетської освіти, розроблення спільних інтернаціоналізованих навчальних програм та впровадження загальноєвропейських академічних ступенів «бакалавр», «магістр», набуття досвіду роботи в інтернаціональних міждисциплінарних групах, становлення полікультурного та мультилінгвального освітнього середовища та розвитку транскордонного співробітництва між вищими навчальними закладами, створення спільної асоціації університетів на рівні Великого Регіону [42].

На підставі аналізу 9-го Самміту «Великого Регіону» 2009 року [41] було складено таблицю «Інноваційна транскордонна організація науково-дослідницької діяльності «Університету Великого регіону (URG)» (див. табл. 2), що дає змогу окреслити структурні особливості побудови цього проекту, його методологічну основу.

За матеріалами табл. 2 з'ясовано, що до структурних особливостей побудови цього проекту слід віднести: інноваційність його організаційно-структурної ієрархії (модульність) та впровадження великої кількості експериментальних пілотних проектів. Аналіз організаційної структури «URG» дозволив окреслити його методологічну основу, що полягає у

виокремленні спеціальних організаційних одиниць-модулів (управління, академічна мобільність, освіта, дослідження та співпраця), які є необхідним підґрунтям, механізмом співпраці з зарубіжними партнерськими університетами у галузі освіти та наукових досліджень.

Таблиця 2

Інноваційна транскордонна діяльність – «Університет Великого Регіону»

«Університет Великого Регіону»		
Організаційна структура «URG»	Транскордонне співробітництво: університети-партнери	Спільні завдання вищих навчальних закладів
Modul 1 (управління)	університет землі Сар (Німеччина) / університет Льєж (Бельгія)	забезпечення маркетингової діяльності ВНЗ; розроблення Інтернет-порталу університету трьома мовами (англійською, німецькою, французькою); забезпечення координації в роботі ВНЗ; здійснення контролю за роботою усіх підрозділів ВНЗ та об'єктивна оцінка результатів його діяльності
Modul 2 (академічна мобільність)	університет Люксембурга / університет Поля Верлана, Мец (Франція)	взаємовизнання та зарахування іспитів; розроблення та введення єдиних інтернаціоналізованих навчальних програм та спільного Додатку до диплома; введення єдиного студентського квитка та пільгового квитка на транспорт; забезпечення доступу до інфраструктури ВНЗ (їдальні, бібліотеки тощо)
Modul 3 (освіта)	університет Поля Верлана, Мец (Франція) / університет землі Сар (Німеччина)	презентація навчальних програм, курсів, розроблених проектною групою ВНЗ; розроблення спільних інтернаціоналізованих навчальних програм та транскордонних курсів; створення віртуальної мережі бібліотек
Modul 4 (дослідження)	університет Нансі (Франція) та університет Люксембурга	створення загальної науково-дослідницької мережі перспективних проектів; розроблення транскордонного проекту щодо створення спільних аспірантських та докторських студій;
Modul 5 (співпраця	університет Льєж (Бельгія) / університет Поля Верлана, Мец (Франція)	налагодження співпраці з іншими ВНЗ Європи; інформаційна презентація результатів діяльності цього університету

Систематизовано автором на основі автентичних джерел [41; 42].

Стає очевидним, що окремі університети, які беруть участь у проекті «Університет Великого регіону», використовують транскордонну стратегію інтернаціоналізації університетської освіти (викладання навчальних дисциплін трьома мовами – німецькою, французькою та

англійською – іноземними професорами в межах «URG»), яка включає таку організаційну структуру:

1) Modul 1 (управління): університет землі Сар (Німеччина) / університет Льєж (Бельгія) – забезпечення маркетингової діяльності вищого навчального закладу, розроблення Інтернет-порталу університету трьома мовами (англійською, німецькою, французькою), забезпечення координації в роботі вищих навчальних закладів, здійснення контролю за роботою всіх підрозділів університету та об'єктивна оцінка результатів його діяльності;

2) Modul 2 (академічна мобільність): університет Люксембургу / університет Поля Верлана, Мец (Франція) – взаємовизнання та зарахування іспитів, розроблення та введення єдиних інтернаціоналізованих навчальних програм та спільного Додатка до диплома, введення єдиного студентського квитка та пільгового квитка на транспорт, забезпечення доступу до інфраструктури університету (їдальні, бібліотеки тощо);

3) Modul 3 (освіта): університет Поля Верлана, Мец (Франція) / університет землі Сар (Німеччина) – презентація навчальних програм, курсів, розроблених проектною групою ВНЗ, розроблення спільних інтернаціоналізованих навчальних програм і транскордонних курсів, створення віртуальної мережі бібліотек;

4) Modul 4 (дослідження): університет Нансі (Франція) та університет Люксембургу – створення загальної науково-дослідницької мережі перспективних проектів, розроблення транскордонного проекту щодо створення спільних аспірантських та докторських студій;

5) Modul 5 (співпраця): університет Льєж (Бельгія) / університет Поля Верлана, Мец (Франція) – налагодження співпраці з іншими вищими навчальними закладами Європи, інформаційна презентація результатів діяльності цього університету [41; 42].

У 2010 році на 10-му Саміті «Великого Регіону» було окреслено перші підсумки щодо діяльності цього освітнього проекту. Ними стали:

– створення адміністративної ієрархії університету, до складу якої увійшли такі підрозділи, зокрема експертна комісія (10 комітетів по 7–20 представників), проектна група (20 постійних членів), керівна група (15 представників), комісія з оцінки роботи підрозділів (12 науковців) та президенту;

– налагодження мережевої роботи між університетами-партнерами; розроблення та введення спільних інтернаціоналізованих навчальних програм;

– створення загальної бази даних електронної мережі, «віртуальної бібліотеки»;

– введення системи студентських карток та студентського пільгового квитка на транспорт;

– розроблення та введення в дію спільного університетського сайту, Інтернет-порталу «URG»;

– створення емблеми та логотипу університету;

– забезпечення участі студентів і викладачів «URG» у міжнародних наукових, науково-практичних конференціях та регіональних освітніх форумах [42].

Висновки. З огляду на інтенсивність модернізації вітчизняної вищої школи вважаємо за доцільне використати інноваційний досвід німецькомовних країн щодо інтернаціоналізації університетської освіти в німецькомовних країнах з урахуванням його особливості на регіональному, національному та інституційному рівнях серед яких:

- ✓ *на* регіональному *рівні:*

❖ активізація співпраці з міжнародними освітніми організаціями, представництвами певних країн на території Німеччини, Австрії, Швейцарії, Ліхтенштейну та Люксембурга;

❖ інтенсифікація міжнародного співробітництва;

❖ конкуренція університетів на міжнародному ринку вищої освіти;

❖ розроблення проекту «Університет Великого регіону»

❖ здійснення транскордонної стратегії інтернаціоналізації університетської освіти (викладання навчальних дисциплін трьома мовами – німецькою, французькою та англійською іноземними професорами в межах Університету Великого регіону);

- ✓ *на національному рівні:*

❖ удосконалення законодавчого поля німецькомовних країн у частині імміграційної політики стосовно іноземних студентів, аспірантів, іноземної інтелектуальної еліти;

❖ інтернаціоналізація університетської освіти в межах гумбольдтіанської моделі університету;

❖ визначення панівною мовою викладання студентам-іноземцям не англійської, а німецької, що стає в більшості університетів Німеччини, Австрії, Швейцарії, Ліхтенштейну та Люксембургу фундаментом німецькомовного суспільства та зумовлює єдність академічної німецькомовної спільноти;

❖ створення національної агенції з акредитації системи вищої освіти (Німеччина, Австрія, Швейцарія); внутрішнє оцінювання якості

навчальних програм усередині держави (Німеччина, Австрія, Швейцарія), зовнішнє оцінювання якості системи вищої освіти міжнародними експертами (Німеччина, Австрія, Швейцарія, Ліхтенштейн, Люксембург);

✓ *на інституційному рівні:*

❖ наявність конкретних перспективних концепцій розвитку вищих навчальних закладів, що зорієнтовані на одержання певного результату та втілюються засобами інтернаціоналізації;

❖ наповненість стратегій інтернаціоналізації конкретного університету формами, методами і технологіями їх реалізації;

❖ відповідність інтеграційної політики вищого навчального закладу його загальній концепції розвитку на майбутнє, що базується на синергії навчання, викладання і наукових досліджень за збереження традицій університету;

❖ впровадження значної кількості експериментальних пілотних проектів, що дає змогу здійснювати університетам власну політику інтернаціоналізації;

❖ налагодження співробітництва з партнерськими університетами на різних континентах та встановлення контактів з партнерськими університетами ближнього зарубіжжя;

❖ розроблення та впровадження курсів з вивчення культури різних народів, викладання яких здійснюється іноземними мовами;

❖ модернізація та модифікація навчальних програм, де інтеркультурність їх змісту, викладання іноземними мовами та виховання всебічно розвиненої особистості стає визначальним.

На подальше дослідження заслуговує детальне вивчення прогностичних орієнтирів інтернаціоналізації університетської освіти в німецькомовному регіоні, зокрема «Пакту про вищу школу 2020» (Der Hochschulpakt 2020) в Німеччині офіційному документі, у якому висвітлюється взаємодія ринку праці та системи освіти в країні тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Максимычев И. Ф. Новый национальный вопрос Германии / И. Ф. Максимычев // Современная Европа. – 2009. – № 4. – С. 69 – 77.

2. Achterhold G. Die Exzellenz-Universität. Eine Reportage über die Ludwig-Maximilians-Universität München / G. Achterhold, J. Greune // Deutschland, 2008. – № 1. – S. 12 – 17.

3. AQA policy of internal quality Management. [Electronic resource]. – URL : http:// www.aqa.ac.at

4. Bergen Communiqué: Realizing the European Higher Education Area. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Berlin, 19 September 2003. [Electronic resource]. – URL : http:// www.bologna-bergen2003.no

5. Bologna Process, Template for National Report (Luxembourg) 2004-2005; 2005-2007; 2007-2009. [Electronic resource]. – URL : http: //www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/

6. Bömer M. Im internationalen Wettbewerb um die besten Köpfe / M. Bömer // Deutschland, 2009. – № 2.– S. 18 – 21.

7. Botschaft zum Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich (HFKG) (vom 29. Mai 2009), 2009. – S. 4562 – 4697. [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes : http:// www.admin.ch

8. Buhler D. In dubio contra projectum. Mensch und Natur im Spannungsfeld von Verstehen, Konstruiren, Verantworten / D. Buhler // Ethik far die Zukunft. Im Diskurs mit Hans Jonas. – Munchen, 1994. – S. 67 – 89.

9. Bundesgesetz über die Förderung der Hochschulen und die Koordination im schweizerischen Hochschulbereich (29.05.2009) // Press-Rohstoff. – 2009. – S. 4697 – 4728. [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes : http:// www.admin.ch

10. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Studie zum Europäischen und Internationalen Weiterbildungsmarkt. (Studienergebnisse und Handlungsempfehlungen zur „Internationalisierung der beruflichen Weiterbildung“ für deutsche Akteure, Teil 1, 1999. – Bonn : BMBF, 2010. – 96 s.

11. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie Grenzüberschreitende Mobilität in Europa. (Tagungsbericht. Gemeinsame Tagung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, der Carl Dulsberg Gesellschft und des Deutschen Akademischen Austauschdienstes zum „Grünbuch Mobilität" der Europäischen Kommission am 3./4. April 2009, Würzburg), 2009. – Bonn: BMBF. – 202 s.

12. Bürger, S. International Study on Transnational Mobility in Bachelor and Master Programmes / S. Bürger, M. Günther, B. Kehm, M. Kessler, M. Maiworm, A. Schelewsky // DAAD, 2006. – Bonn. – P. 1 – 65.

13. Castles S. The Age of Migration, Third Edition: International Population Movements in the Modern World. – Wash., 2003. – 338 p.

14. Das System der internen Qualitätssicherung der Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland (Drs. AR 95/2009) / Beschluss des Akkreditierungsrates vom 18.06.2007, geändert am 08.12.2009. – S. 11.

15. Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) und Bundesministerium für Bildung und Forschung. Hochschulzusammenarbeit auf dem Weg zur Integration der mittel- und osteuropäischen Länder: Bericht zur Tagung des Deutschen Akademischen Austauschdienstes im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung im Rahmen der deutschen EU-Präsidentschaft am 12 / 13 April 1999, Dresden, 1999. – Bonn : DAAD & BMBF. – 142 s.

16. Deutscher Akademischer Austauschdienst & Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. Internationales Hochschulmarketing. DOK & MAT 35, 1999. – Bonn : DAAD & Stifterverband. – 36 s.

17. Deutscher Akademischer Austauschdienst – Mobilitätsstudien: Zur Attraktivität des Studienstandortes Deutschland in Asien, 2000. – Bielefeld: Bertelsmann. – 86 s.

18. Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege – Neue Chancen / Die Beauftrage der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration. – Berlin, 2007. – 199 s. [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes : http:// www.Nationaler-Integrationsplan.de

19. Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes : http:// www.DAAD.de

20. Dondelinger G. Universities as actors of intercultural dialogue in wider society. The role of public authorities in promoting intercultural dialogue / German Dondelinger, 2010. – S. 21. [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes : http:// www.coe.int.

21. European Higher Education Area. Joint Declaration of the European Ministers of Education (Bologna declaration). Covenanted in Bologna on the 19th of June, 1999. [Electronic resource]. – URL : http: // www.win.nl/wsk/ondeerwijs/internationalisering/bologna.

22. Exzellenzinitiative des Bundes und der Länder zur Förderung von Wissenschaft und Forschung an deutschen Hochschulen Ausschreibung für die zweite Programmphase Beschluss der Gemeinsamen Kommission von Deutscher Forschungsgemeinschaft (DFG) und Wissenschaftsrat (WR) vom 10. März 2010. – 4 s.

23. Gesetz zur Errichtung einer Stiftung „Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen“ in Deutschland“ (vom 15. Februar 2005), 2005. – Bonn. – 36 s.

24. Gesetz vom 25. November, 2004 über das Hochschulwesen (Hochschulgesetz, HSG) // Liechtensteinisches Landesgesetzblatt, 2005. – Nr. 2. – 30 s. [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes : http:// www.gesetze.li.

25. Gesetz vom 25. November, 2004 über die Universität Liechtenstein (LUG) // Liechtensteinisches Landesgesetzblatt, 2005. – Nr. 3. – 17 s. [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes : http:// www.gesetze.li.

26. Hochschulrektorenkonferenz eine Neufassung der Richtlinien (PNdS 1972, 1983, 1995, 2002) [Die elektronische Ressource]. Das Regime des Zugriffes : http:// www.hrk.de

27. Hochschulrahmengesetz, Art. 5 – 12. Textausgabe. – Bonn : Bundeszentr. für Polit. Bildung, 12 April 2002. – 46 s.

28. Künftige Entwicklung der Länder- und hochschulübergreifenden Qualitätssicherung in Deutschland. Beschluss der Kulturminister Konferenz vom 01.03.2002. [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes : http:// www.akkreditierungsrat.de

29. MAROW, Schweiz. [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes : http:// www.mapow.aiesecsg.ch/

30. Müßig-Trapp P., Schnitzer K. Vorbereitung Lisbon Declaration / P. Müßig-Trapp P, K. Schnitzer [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes : http: // www.bologna.mgimo.ru/fileserver/File/declarations/2007

31. OECD/CERI-Bericht. Die Internationalisierung des Curriculums im Hochschulbereich. Die Internationalisierung des Hochschulwesens / (Bildungsforschung internationaler Organisationen 16., herausgegeben vom Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung), 1998. –Frankfurt : Peter Lang. – S. 44 – 109.

32. Österreichischer Austauschdienst. [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes : http:// www.OeAD.ac.at/

33. Österreichische Qualitätssicherungsagentur (AQA). Statuten (Vereinsstatuten im Sinne des Vereinsgesetzes), Österreich, 2002. – S. 10. [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes : http:// www.aqa.ac.at

34. Qualifikationrahmen für den schweizerischen Hochschulbereich (vom gemeinsamen Leitungsaussschuss der drei Rektorenkonferenzen(la-rkh.ch) z.Hd. des Staatssekretariates für Bildung und Forschung verabschiedet am 23. November 2009) // CRUS – KFH, 2009. – [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes : http:// www.crus.ch

35. Regeln für die Akkreditierung von Agenturen (Drs. AR 86/2002). 2002. – S. 8 [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes : http:// www.akkreditierungsrat.de

36. Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen und die Systemakkreditierung // beschluss des Akkreditierungsrates vom 08.12.2009 i.d.F. vom 10.12.2010. – 2010. – S. 30.

[Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes : http:// www.akkreditierungsrat.de

37. Schweizerischer Akkreditierungsrat und Schweizerische Agentur für Akkreditierung und Qualitätssicherung (Art. 22 – 27), 2010. – S. 4690 – 4722.

38. Statuten Österreichischen Qualitätssicherungsagentur (AQA) / Vereinsstatuten im Sinne des Vereinsgesetzes, 2002 [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes : http:// www.aqa.ac.at

39. Strengthening Germans role in the global knowledge society. Strategy of the Federal Government for the Internationaliyation of Science and Research / Federal Ministry of Education and Research, 2008. – 29 p. [Electronic resource]. – URL : http://www.bmbf.de/pubRD/Internationalisierungsstrategie-English.pdf

40. Trends der Qualitätssicherungsagentur und des Qualitätsmanagement im Hochschulwesen Österreich // Facultas Verlag- und Buchhandels AG, 2009. – Wien. [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes : http:// www.aqa.ac.at

41. Universität der Großregion (UGR), 2003. – S. 18. [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes : http:// www.uni-gr.eu

42. University of the Greater Region (UGR). A cooperation project of the universities of Liege, Luxemburg, Metz, Nancy and Saarbrucken. Decisions of the 9th and 10th Summits of the Greater Region (2009, 2010). – P. 17. [Electronic resource]. – URL: http: // www.culture.routes.lu.

43. Verwaltungsvereinbarung zwischen Bund und Ländern gemäß Artikel 91 b Abs. 1 Nr. 2 des Grundgesetzes über die Fortsetzung der Exzellenzinitiative des Bundes und der Länder zur Förderung von Wissenschaft und Forschung an deutschen Hochschulen / Exzellenzvereinbarung 11 (Ex. U 11). – 2006. – Berlin. – 9 s.

44. Zukunftsbild 2020». – 2003. – S. 11. [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes : http:// www.uni-gr.eu

Розділ ІІІ. НАЦІОНАЛЬНИЙ КОНТЕКСТ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Наталія Грицай, докт. пед. наук, професор
кафедри біології та медичної фізіології
Рівненський державний гуманітарний
університет
ORCID ID 0000-0002-6800-1160
DOI 10.24139/978-966-968-247-0/285–305

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ У МЕТОДИЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ

У дослідженні теоретично обґрунтовано доцільність використання інноваційних технологій навчання у методичній підготовці майбутніх учителів біології в педагогічних університетах. Охарактеризовано особливості таких інноваційних технологій: інтерактивні технології навчання, кейс технології, проектна технологія, технологія методичної майстерні, технологія портфоліо, інформаційно-комунікаційні технології, технології дистанційного навчання. Зроблено висновок щодо значення інноваційних технологій навчання у методичній підготовці майбутніх учителів біології.

***Ключові слова**: інноваційні технології навчання, методична підготовка, майбутні вчителі біології, професійна підготовка, школа.*

Постановка проблеми. У Концепції «Нова українська школа» зазначено, що випускник загальноосвітнього навчального закладу має бути цілісною особистістю, всебічно розвинутою, здатною до критичного мислення, патріотом з активною позицією та інноватором, який здатний змінювати навколишній світ, конкурувати на ринку праці, вчитися упродовж життя [19, с. 6].

Для того, щоб виховати в школі інноватора, учителеві необхідно й самому бути таким: використовувати інноваційні технології, виявляти творчий підхід до організації навчальної діяльності, постійно працювати над самовдосконаленням.

У Нову українську школу прийдуть працювати теперішні студенти, тому саме вони повинні бути носіями інновацій. Проте під час навчання в університеті майбутні вчителі дуже часто стикаються із застарілими підходами, методами і формами навчання, відсутністю необхідної наукової літератури та новітніх засобів навчання. Майбутніх педагогів, які мають формувати нові покоління громадян нашої держави, навчають традиційно за допомогою дошки та крейди.

Таким чином, виникає суперечність між наявною традиційною системою підготовки вчителів та новими вимогами до професійних

якостей майбутніх фахівців. Особливо це стосується майбутніх учителів біології, адже в сучасній природничій освіті пріоритетним вважають проведення самостійних досліджень, виконання проектів, встановлення міжпредметних зв'язків, використання комп'ютерних технологій тощо.

Системотвірним компонентом професійної підготовки майбутніх педагогів вважають методичну підготовку, яка поєднує знання психолого-педагогічних та природничих дисциплін.

Методичну підготовку майбутніх учителів біології розглядаємо як цілеспрямований процес формування методичних знань, умінь, компетентностей студентів у контексті розв'язання методичних задач зі шкільного курсу біології [6, с. 23–24]. Під час методичної підготовки майбутні вчителі ознайомлюються з новітніми підходами в біологічній освіті, вивчають особливості інноваційних технологій навчання, вчаться застосовувати їх на практиці. Специфіка викладання методичних дисциплін полягає у тому, що організація навчального процесу повинна бути методично бездоганною, адже саме на прикладі цих занять майбутні вчителі вчитимуться правильно проводити свої уроки та позакласні заходи.

Оскільки методична підготовка має вирішальне значення у професійному становленні майбутніх фахівців, вибору ними подальшої професійної діяльності, то викладач повинен обов'язково збагатити її інноваційними формами, методами, засобами та технологіями навчання.

Аналіз актуальних досліджень. Методичну підготовку майбутніх учителів природничих дисциплін досліджували Н. Буринська, А. Грабовий, М. Гриньова, М. Криловець, Н. Чайченко, В. Шарко, О. Ярошенко та ін.

Проблемі професійної підготовки фахівців у галузі біологічної освіти присвячені наукові праці В. Вербицького, О. Іванців, В. Оніпко, І. Поташнюк, В. Танської, О. Тімець (Браславської), Ю. Шапрана, С. Яланської та ін.

Актуальні питання методичної підготовки майбутніх учителів біології вивчали українські та зарубіжні вчені: Н. Андрєєва, Т. Бондаренко, Л. Булавинцева, С. Вовк, А. Єрмакова, Г. Жирська, В. Кисіль, М. Колесник, М. Марінеску, Л. Міронець, Н. Міщук, І. Мороз, Н. Райчева, В. Ставінський, А. Степанюк, С. Суматохін, Д. Трайтак, Л. Тушинська, К. Ушакова, Я. Фруктова, Н. Цанова, О. Цуруль, М. Швецова, В. Шулдик, Н. Яновічі та ін.

Проблеми методичної підготовки майбутніх учителів біології з різних аспектів досліджено в дисертаціях І. Азізової (система методичної підготовки студентів-біологів на основі стратегії суб'єктно-

рефлексивного навчання), О. Арбузової (проектування рефлексивної системи навчання із застосуванням інноваційного навчально-методичного комплексу з методики навчання біології), Л. Орлової (система методичної підготовки учителів біології). Проте застосування інноваційних технологій навчання у методичній підготовці студентів-біологів загалом не було предметом спеціальних наукових пошуків. Варто назвати лише окремі публікації Т. Бондаренко (метод конкретних ситуацій), Н. Міщук (кейс-метод), О. Цуруль (технологія розвитку критичного мислення).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати доцільність використання інноваційних технологій навчання у методичній підготовці майбутніх учителів біології в педагогічних університетах.

Виклад основного матеріалу. Методична підготовка майбутніх учителів біології в педагогічних університетах відбувається під час вивчення методики навчання біології та інших дисциплін методичного спрямування. Викладання цих дисциплін передбачає поєднання традиційних та інноваційних технологій навчання.

У пропонованому дослідженні інноваційними вважатимемо такі технології, які спираються на нові знання, уміння та компетентності студентів і спрямовані на формування висококваліфікованих учителів біології загальноосвітніх навчальних закладів. На думку В. Стрельнікова та І. Брітченка інноваційні технології характеризуються такими ознаками, як випереджальний характер, особистісно орієнтований підхід, структурування особистісних знань, опора на сукупність інформаційно-знаннєвих систем, спрямованість на організацію самостійної пізнавально-пошукової діяльності студента тощо [25].

Учений-методист О. Ігна називає низку вимог до технологій професійно-методичної підготовки вчителя: активізація навчання; моделювання майбутньої професійної діяльності; самостійне прийняття рішень студентами; високий теоретичний рівень навчального матеріалу; інтенсифікація підготовки; особистісна спрямованість; забезпечення зв’язку з професійною діяльністю вчителя; практична спрямованість; проблемний характер навчального матеріалу; підвищення мотивації до майбутньої професійної діяльності та ін. [15].

З метою отримання інформації про практичне використання інноваційних технологій у методичній підготовці майбутніх учителів біології було проведено анкетування викладачів методики навчання біології та інших методично орієнтованих дисциплін. В опитуванні взяли участь 34 викладачі із 26 ВНЗ України (педагогічних і непедагогічних) [6].

Викладачі-методисти застосовують такі інноваційні технології навчання у методичній підготовці студентів-біологів: інтерактивні технології (38,2%), інформаційно-комунікаційні технології (29,4%), проектні технології (29,4%), ігрові технології (20,6%), мультимедійні технології (20,6%), технології дослідницького навчання (17,6%), особистісно зорієнтовані технології (17,6%), технології проблемного навчання (11,8%), технології розвитку критичного мислення (8,8%) технології дистанційного навчання (8,8%), тренінги (8,8%), технологію створення ситуації успіху (5,9%), індивідуалізоване навчання (5,9%), технології формування професійних компетентностей (5,9%). Окремі респонденти вказали кейс-стаді, продуктивне навчання, технологію портфоліо, модульно-розвивальне навчання, технології колективного навчання, технології розвивального навчання, педагогічні майстерні та ін.

Теоретичний аналіз наукових джерел, узагальнення практики навчання у ВНЗ та власного досвіду викладання методичних дисциплін дали підстави стверджувати, що ефективними в методичній підготовці майбутніх учителів біології є такі інноваційні технології: інтерактивні технології навчання, проектна технологія, технологія методичної майстерні, технологія портфоліо, технології проблемного навчання, технології контекстного навчання, кейс-технології, технології дистанційного навчання, інформаційно-комунікаційні технології тощо (табл. 1).

Таблиця 1

Інноваційні технології навчання, які застосовують у методичній підготовці майбутніх учителів біології

Назва технології	*Значення у методичній підготовці студентів*
Інтерактивні технології	Забезпечують взаємодію студентів, їх взаємонавчання та співпрацю
Кейс-технології	Сприяють формуванню в студентів умінь вирішувати реальні ситуації зі шкільної практики
Проектна технологія	Сприяє різнобічному вивченню навчального матеріалу та створенню кінцевого методичного продукту
Методична майстерня	Дає можливість студентам самостійно здобувати («вибудовувати») знання, виявляти творчі здібності
Інформаційно-комунікативні технології	Сприяють унаочненню навчального матеріалу, формуванню інформаційно-методичної компетентності студентів
Технології дистанційного навчання	Забезпечують взаємодію між студентами та викладачем, можливість реалізувати індивідуальну траєкторію методичного становлення

Загалом вказані технології сприяють активізації пізнавальної діяльності студентів-біологів, розвитку в них методичних компетентностей, підвищенню мотивації до майбутньої професійної

діяльності, зростанню рівня методичної готовності, формуванню індивідуального методичного стилю та, зрештою, методичному становленню майбутніх учителів біології. Розглянемо їх детальніше.

Інтерактивні технології навчання займають важливе місце серед новітніх технологій, що впроваджуються у методичній підготовці майбутніх учителів біології. У наукових та навчально-методичних працях О. Пометун та Л. Пироженко розкрито сутність інтерактивного навчання та схарактеризовано види інтерактивних технологій навчання. Встановлено, що інтерактивні технології навчання передбачають постійну активну взаємодію всіх студентів, групове та колективне навчання у співпраці, коли викладач і студенти – рівноправні суб'єкти [22].

О. Лаврентьєва зазначає, що психологічною основою інтерактивних методів є певні закономірності: краще засвоєння людиною фактів, явищ та цінностей відбувається у безпосередній практичній діяльності, якщо інформація подається у всіх можливих її видах (вербальному, наочному, звуковому та ін.) у процесі взаємонавчання [17].

Організація інтерактивного навчання на практичних та лабораторних заняттях з методичних дисциплін передбачає використання рольових ігор, моделювання навчальних ситуацій, створення проблемної ситуації, проведення мозкового штурму, тренінгу тощо. Інтерактивна взаємодія виключає домінування одного учасника навчального процесу над іншим, так і однієї думки над іншою [22]. На таких заняттях майбутні вчителі вчаться критично мислити, приймати продумані рішення, брати участь у дискусіях, спілкуватися з іншими. Таким чином, у навчальному процесі створюється атмосфера взаємодії, співробітництва.

План проведення практичного заняття за інтерактивною технологією може бути такий: 1) мотивація навчальної діяльності (розповідь, бесіда, розгляд педагогічної ситуації, демонстрування відеофрагменту та ін.); 2) повідомлення теми і мети заняття; 3) обговорення теоретичного матеріалу з теми заняття; 4) інтерактивна частина – робота в парах, малих групах, мозковий штурм, дискусія; 5) підбиття підсумків, оцінювання [22]. Найпоширенішими серед інтерактивних технологій є «мозковий штурм», «мікрофон», «дебати», «акваріум», «ажурна пилка», «навчаючи-вчуся» та ін.

Перевагами інтерактивного навчання є те, що майбутні педагоги вчаться взаємодіяти і приймати спільні рішення, брати участь у дискусії, розвивають комунікаційні навички, вміння відстоювати власну думку, знаходити компроміс.

Кейс-технології. Кейс-технології засновані на навчанні за допомогою вирішення конкретних завдань – ситуацій (кейсів).

У результаті теоретичного аналізу наукової літератури встановлено, що метод кейсів вперше застосували в Школі бізнесу Гарвардського університету на початку ХХ століття [1; 7; 13]. Сьогодні розрізняють дві класичні школи case-study – Гарвардська (американська) з пошуком єдиного правильного рішення і Манчестерська (європейська) з багатоваріантністю вирішення проблеми [1; 7].

Кейс-технології застосовують переважно у бізнес-освіті, а також у соціології, медицині та інших галузях знань. Найбільш поширені кейси у Великобританії, США, Німеччині, Данії та інших країнах. В Україні кейс-метод упроваджується з 90-х років ХХ ст. (Ю. Сурмін, О. Сидоренко, В. Лобода та ін.).

«Кейс» (з англ. «case» – випадок, ситуація) – це дуже деталізований опис якої-небудь конкретної навчальної ситуації. Кейси складають на основі реальних ситуацій як відображення актуальних проблем методики навчання.

Погоджуємося з К. Герасименко, яка вважає технологію case-study технологією активного проблемно-ситуаційного аналізу, що дає можливість презентувати академічну теорію з погляду реальних подій, сприяє активному засвоєнню знань і навичок обробки інформації [5].

До кейс-технологій належать метод кейсів, метод ситуаційного аналізу, ситуаційні завдання, аналіз конкретних ситуацій, метод «інциденту», метод розбору ділової кореспонденції, метод ситуаційно-рольових ігор, метод дискусії.

О. Шимутіна стверджує, що поширений серед кейс-технологій метод ситуаційного аналізу – аналіз конкретних ситуацій (детальне вивчення реальної та імітованої ситуації) має такі різновиди: ситуаційна вправа (запропоновано текст з докладним описом ситуації і завдання для вирішення) і кейс-стаді (ознайомлення з описом проблеми, самостійний аналіз ситуації, представлення своїх ідей та вирішення завдань у дискусії з іншими) [26].

У результаті наукового пошуку встановлено, що серед кейс-технологій найпоширенішим є кейс-метод, який поєднує такі методи пізнання: моделювання, системний аналіз, методи опису, проблемний метод, метод класифікації, ігрові методи, мозковий штурм, дискусію, морфологічний та синектичний аналіз [1; 3; 5; 7; 10; 13; 23].

Кейс – це своєрідний засіб навчання, за допомогою якого під час заняття моделюється реальна ситуація з життя (шкільної практики), яку потрібно обговорити і віднайти обґрунтоване рішення.

Кожен кейс має певну структуру. Так, Ю. Сурмін називає сюжетну частину (події, які розкривають зміст кейсу), інформаційну частину (інформація, яка необхідна для аналізу), методичну частину (формулювання завдання кейсу) [23, с. 168]. К. Герасименко вказує такі складники: ситуацію-випадок, проблему або історію з реального життя; контекст ситуації (час, місце, дії учасників); коментар ситуації; запитання або завдання для роботи з кейсом; додатки [5]. Кейс має бути актуальним, належного рівня складності, відповідати меті заняття, описувати реальну ситуацію та сприяти розвитку критичного мислення студентів.

Кейс-метод спрямований на вирішення проблеми, яку не подають в готовому вигляді, а формулюють відповідно до умов реальної навчальної ситуації. Основне джерело методичних кейсів – процес навчання біології в школі, тобто майбутня професійна діяльність студентів.

Сутність кейс-методу полягає в тому, що майбутнім учителям біології пропонують «кейс», де описано реальну ситуацію зі шкільної практики. Студенти повинні заздалегідь ознайомитися з нею, розібратися в проблемі, відшукати способи її вирішення. Потім майбутні педагоги під час занять в аудиторії обговорюють наведену ситуацію у невеликих групах і пропонують різноманітні варіанти її вирішення, обираючи найкращий.

На заняттях з методичних дисциплін для вирішення методичного кейсу створюють творчі групи. Після індивідуального аналізу кейсу кожним студентом група переходить до спільного обговорення, розробляє загальний проект рішення та його оформлення, визначає спосіб представлення на занятті. З метою підвищення ефективності роботи М. Єрьоміна рекомендує обрати в групі «координатора» (організовує роботу) «секретаря» (фіксує результати роботи) та «шкіпера» (представляє проект на загальне обговорення) [10]. Проаналізований і вирішений кейс студенти представляють особисто на презентації, під час захисту, показуючи своє зацікавлення проблемою. Презентуючи кейс, бажано використовувати наочні матеріали, щоб утримувати увагу аудиторії і дати присутнім можливість розглянути питання в деталях [10].

Отже, технологія роботи майбутніх учителів біології з методичним кейсом передбачає такі етапи: 1) індивідуальна самостійна робота з матеріалами кейса (ознайомлення із ситуацією,

виділення основної проблеми, пропозиції до вирішення); 2) робота в мікрогрупах щодо вирішення проблеми, аналіз наслідків прийняття того чи іншого рішення, вироблення єдиної позиції; 3) презентація результатів роботи мікрогруп у процесі дискусії, вибір одного або декількох варіантів вирішення проблеми; 4) аналіз діяльності.

Методичні кейси схожі на завдання, які вирішують студенти на лабораторних і практичних заняттях з методичних дисциплін. Але мета завдань та кейсів різна: завдання орієнтовані на засвоєння навчального матеріалу, а кейси сприяють формуванню у студентів широкого спектру різноманітних умінь та навичок (аналітичних, конструктивних, практичних, творчих, комунікативних, соціальних, навичок самоаналізу). Крім того, завдання мають зазвичай одне правильне рішення, а кейси – багато альтернативних рішень.

Метод кейсів забезпечує розвиток у студентів уміння аналізувати ситуації, критично мислити, оцінювати альтернативи та вибирати оптимальний варіант. Розбираючи кейс, майбутні вчителі фактично отримують готове рішення, яке можна використати в аналогічних обставинах у майбутній професійній діяльності. Чим більше студент проаналізує кейсів, тим краще він впорається з подібними ситуаціями під час роботи у школі.

Таким чином, кейс-технології поєднують у собі риси і навчання, і майбутньої професійної діяльності, що безпосередньо впливає на процес особистісного зростання студента, його методичне становлення, формування суб'єктного досвіду вирішення проблем у майбутній професійній діяльності на основі аналізу методичних ситуацій. Перевагами кейс-технологій є можливість перевірити теоретичні знання на практиці, розвиток умінь аргументувати свої погляди та вислуховувати думки інших, формування навичок роботи в команді та вміння знаходити раціональні рішення проблеми.

У методиці навчання біології цікавими є кейси з проблем формування пізнавального інтересу школярів на уроках біології, статевого виховання учнів на уроках біології та в позакласній роботі, розвитку критичного мислення школярів під час вивчення еволюційних концепцій та ін.

Проектна технологія займає особливе місце у методичній підготовці майбутніх педагогів. Під час виконання проектів студенти мають можливість сформувати цілісне уявлення про майбутню професійну діяльність.

Метод проектів виник у США ще в 20-х роках ХХ століття завдяки освітній діяльності Дж. Дьюї та його послідовників В. Кілпатрика й Е. Коллінгса. У 20–30-х роках ХХ століття цей метод використовували і в СРСР, але після 1937 року його вилучили зі школи, як і праці Дж. Дьюї з бібліотек. З 90-х років ХХ століття метод проектів повернувся в освітянську практику [6; 14; 20; 27].

Сутність поняття «проект» передбачає його прагматичну спрямованість на результат, який отримуємо під час розв'язання тієї чи іншої теоретично або практично значущої проблеми. Погоджуємося з ученими В. Беспальком, О. Коберником, Є. Полат, О. Пєхотою, В. Сластьоніним, Н. Шиян та ін., які називають метод проектів технологією, що охоплює різні методи навчання: дослідницькі, пошукові, проблемні [14; 20; 27].

Науковцями визначено основні вимоги до використання методу проектів, як-от: наявність значущої проблеми, яка потребує інтегрованого знання, дослідницького пошуку для її вирішення; практична, теоретична, пізнавальна значущість передбачуваних результатів; самостійна діяльність; структурування змістової частини проекту; використання дослідницьких методів [20, с. 68].

Перевагою методу проектів є те, що його застосування сприяє зміцненню зв'язку теорії та практики; привчає до планування діяльності, сприяє формуванню умінь спостерігати, перевіряти, аналізувати та узагальнювати.

Під час виконання проекту моделюється зміст професійної діяльності вчителя біології. Погоджуємося з О. Зосименко, яка стверджує, що через зміст навчальних проектів студенти мають можливість створити цілісне уявлення про специфіку майбутньої професійної діяльності, збагатити свій досвід, що є визначальним у формуванні готовності до педагогічної діяльності [14].

Теоретичний аналіз наукових джерел дав можливість визначити такі ознаки проектної технології: орієнтованість на дію; робота в команді; самоорганізація студентів; ситуативна спрямованість; співвіднесеність з реальним життям; опора на попередні досягнення студента, на наявний досвід; міждисциплінарність; зв'язок з актуальними соціокультурними тенденціями; цілісність; орієнтованість на готовий продукт, на певний результат; спрямованість на співробітництво, а не на конкуренцію. Проектна робота орієнтована на студента, хоча викладач пропонує свою підтримку й рекомендації протягом усього процесу виконання проекту [6; 14; 20; 27].

Проектна технологія складається з таких етапів, як-от: *підготовчий* (формування груп, вибір теми проекту, визначення мети, структури, форми кінцевого продукту); *навчальний* (збір інформації студентами, обробка та аналіз інформації); *завершальний* (підготовка до презентації кінцевого продукту, презентація та оцінювання виконання проекту всіма учасниками).

У більшості досліджень виокремлюють п'ять етапів роботи над проектом: I етап – ініціювання (пошук ідеї, визначення теми та проблем); II етап – планування роботи; III етап – виконання проекту; IV етап – презентація проекту та його захист; V етап – рефлексія проекту [20; 27]. Під час виконання проекту викладач має виконувати функції організатора та координатора роботи студентів.

На початковому етапі роботи визначають, який проект буде виконуватися: індивідуальний, парний чи груповий. Якщо проект парний або груповий, то формують мікрогрупи за інтересами, розподіляють ролі, види практичної діяльності у проекті. Наприклад, Н. Шиян запропонувала такий розподіл обов'язків: проект-менеджер, або адміністратор проекту (керівництво діяльністю групи, зв'язок із викладачем), розробник ідей (генерація, концепція, оригінальні пропозиції), дизайнер (оформлення основних ідей проекту), технолог (оформлення описової частини), фахівці з виконання конкретних завдань [27].

Результати наукового пошуку дали підстави стверджувати, що у вивченні дисципліни «Методика навчання біології» та інших дисциплін методичного спрямування є великі можливості для застосування проектної технології. Так, актуальними вважаємо такі теми проектів: «Навчання біології у профільній школі», «Використання міжпредметних зв'язків на уроках біології», «Комп'ютер як засіб навчання біології», «Віртуальні екскурсії з біології» та ін.

Специфічною ознакою методичних дисциплін є їх практико-орієнтований характер, тому залучення майбутніх учителів біології до проектної діяльності дасть змогу посилити практичну спрямованість навчання. Кінцевим продуктом методичних проектів можуть бути зошити з друкованою основою, програми гуртків, курсів за вибором та факультативів, електронні посібники, наочні засоби навчання, презентації уроків, методичні рекомендації та ін.

Технологія «методична майстерня». У 1922 році у Франції виник громадський рух GFEN (le Groupe francais d'education nouvelle – Французької групи нової освіти), що пропагував ідеї вільного виховання Ж. Ж. Руссо, С. Френе, гуманістичної психології Ж. Піаже,

К. Роджерса та ін. Біля витоків руху стояли психологи Поль Ланжевен (Paul Langevin), Анрі Валлон (Henri Wallon), Жан Піаже (Jean Piaget). Провідна ідея руху – «Усі здібні!» («Tous capables!») [28].

Саме представниками GFEN розроблено технологію «майстерня», яка передбачає «вибудовування» знання одночасно з «побудовою» особистості. У Франції цю технологію називають «les Ateliers» (ательє, майстерня), в Україні – «майстерня», «педагогічна майстерня», «творча майстерня», «французька майстерня», «французька педагогічна майстерня».

За тлумаченням І. Мухіної, педагогічна майстерня – це така форма навчання, яка створює умови для сходження кожного учасника до нового знання і нового досвіду через самостійне або колективне відкриття [18].

Технологія педагогічної майстерні подібна до технології проблемного навчання і технології дослідницького навчання. Особливість технології майстерень полягає у створенні спеціального розвивального простору, що дає можливість учасникам під час самостійного пошуку та групових дискусій здійснювати «самопобудову» своїх знань через критичне ставлення до інформації та реалізацію творчих здібностей.

Технологія майстерні отримала таку назву тому, що її учасники самостійно здобувають («вибудовують», «вирощують») знання та вміння, а викладач постає у ролі Майстра, який консультує, допомагає організувати навчання, дає поради, як краще здобувати знання, створює умови для самовираження учасників майстерні через творчість. Майстер підбирає такі запитання, які не мають конкретної відповіді, а сприяють розвитку креативності, стимулюють, спонукають до дії. Технологія спрямована на занурення учасників майстерні у процес пошуку, пізнання і самопізнання. Під час роботи у майстерні підвищується самооцінка її учасників, вони прагнуть самостійно здобути знання.

У працях І. Мухіної та Т. Єрьоміної обґрунтовано принципи діяльності педагогічної майстерні: 1) ціннісно-смислова рівність усіх учасників; 2) право кожного на помилку; 3) діяльність без оцінювання; 4) свобода в межах прийнятих правил; 5) значний елемент невизначеності, незрозумілості; 6) діалоговість як основний принцип взаємодії, співробітництва, співтворчості; 7) організація простору, в якому працює майстерня, залежно від завдання кожного етапу; 8) обмеження участі, практичної діяльності Майстра [11; 18].

Педагогічні майстерні бувають різних типів: майстерні творчого письма, майстерні конструювання або побудови знань, майстерні

самопізнання, проектні майстерні, майстерні ставлень і ціннісних орієнтацій та ін. [6; 11; 18].

У методичній підготовці майбутніх учителів біології застосовують методичну майстерню. Методична майстерня – це така технологія навчання майбутніх учителів, яка створює навчальний простір для моделювання ситуацій професійної діяльності, в якому послідовно формуються і вдосконалюються методичні компетентності студентів [6, с. 320].

Методична майстерня як технологія вибудовується за певним алгоритмом, найпоширенішим з яких є такий: індукція – самоконструкція – соціоконструкція – соціалізація – афішування – розрив – рефлексія. Сутність кожного з елементів (етапів) подано в табл. 2.

Таблиця 2

Основні елементи технології «методична майстерня»

№	*Назва елементу*	*Сутність*
1.	Індукція	Мотивація до творчої діяльності
2.	Самоконструкція	Індивідуальне вирішення проблеми, створення творчого продукту
3.	Соціоконструкція	Робота в міні-групах, створення спільного (колективного) продукту
4.	Соціалізація	Спільне обговорення проблеми
5.	Афішування	Представлення результатів вирішення завдання
6.	Розрив	Внутрішній емоційний конфлікт
7.	Рефлексія	Аналіз етапів роботи та почуттів

Можливі й інші варіанти алгоритму роботи за умови дотримання загальних принципів і правил проведення методичної майстерні.

Методичне портфоліо. Портфоліо (портфель) – це своєрідне «досьє досягнень» людини, її самопрезентація. Ідея застосування портфоліо в освітній галузі з'явилася в США у 80-х роках XX століття.

У педагогічній науці портфоліо тлумачать як зібрання (колекція) праць, спосіб нагромадження та оцінювання індивідуальних досягнень, альтернативний спосіб оцінювання, виставка навчальних досягнень [4; 8; 12; 20; 21] та ін. Залежно від мети портфоліо можуть бути різних видів: портфоліо документів, процесу, показове; рефлексивне, проблемно-дослідницьке, тематичне портфоліо; портфоліо зовнішніх досягнень і особистісного розвитку [8; 12; 20; 21].

Портфоліо – це технологія роботи студентів із продуктами своєї творчої, проектної діяльності, призначеними для демонстрації, аналізу, розвитку рефлексії, усвідомлення результатів своєї діяльності.

Погоджуємося з Дж. Пейпом та М. Чошановим у тому, що педагогічна філософія портфоліо полягає у зміщенні акценту з того, що студент не знає і не вміє, на те, що він знає і вміє; перенесенні педагогічного наголосу з оцінювання навчання на самооцінювання [21, с. 76].

Дослідники О. Долженков, Т. Постоян указують такі функції портфоліо: діагностичну (фіксує зміни і зростання показників навчання); мотиваційну (заохочує до взаємодії в досягненні позитивних результатів); змістову (максимально розкриває спектр досягнень і виконаних робіт); розвивальну (забезпечує безперервність процесу розвитку, навчання і виховання); рейтингову (показує діапазон та рівень навичок і вмінь); цілепокладання (підтримує освітні цілі, визначені стандартом) [8]. Однією з найважливіших, на наш погляд, є рефлексивна функція портфоліо, яка полягає в розвитку навичок оцінювання себе і власної навчальної діяльності, формуванні рефлексивних здібностей.

У методичній підготовці майбутніх учителів біології створення власного методичного портфоліо дасть можливість продемонструвати методичні знання та вміння студентів, їхні творчі здібності, професійне зростання, сприятиме виявленню та врахуванню індивідуальних особливостей студента, формуванню вміння аналізувати та оцінювати результати своєї діяльності. Під час вивчення дисциплін методичного спрямування кожен студент формує власну колекцію матеріалів, доповнюючи її інформацією, отриманою під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін, матеріалами педагогічної практики тощо.

Набір матеріалів у портфоліо структурують у розділи, які складаються з рубрик. Кількість розділів і рубрик, а також їхня тематика визначаються для кожного конкретного випадку. Портфоліо є власністю студента і надається викладачеві лише для звіту. Зовні портфоліо оформлюють у вигляді папок, картотек, портфелів, тобто надається повна свобода вибору. Портфоліо можна представляти у паперовому варіанті, електронній версії або на сайті.

Методичне портфоліо – це зібрання матеріалів з методики навчання біології, яке слугує для узагальнення і систематизації інформації, аналізу досвіду викладання біології, представлення своїх методичних ідей, а також рефлексії власних здібностей, порівняння здобутків тощо.

У портфоліо студенти збирають інформацію про свої досягнення та продукти власної діяльності, а також матеріали інших авторів. Наприклад, можна зібрати конспекти уроків біології в порядку

«еволюції» методичних умінь студента – від першого розробленого конспекту уроку до найбільш вдалого, від традиційних уроків до нетрадиційних, авторських, де вже виявляється індивідуальний методичний стиль майбутнього вчителя біології.

На наш погляд, найбільш відповідною для портфоліо є така структура:

- «Мій портрет» («Я і моя професія») – анкетні дані, фотографія, інформація про освіту, досягнення (грамоти, дипломи, медалі та інші відзнаки), інтереси, хобі, педагогічне кредо та ін.;

- «Методична скарбничка» – зібрання практично значущої для студента інформації з методики навчання біології: «Глосарій» – словник методичних та інноваційних термінів; «Документація вчителя біології» – нормативно-правові аспекти професійно-педагогічної діяльності вчителя біології; «У світі інновацій» – проблемні питання, тези, вислови, матеріал з актуальних проблем сучасної біологічної освіти, статті з Інтернету, ксерокопії статей періодичних видань; «Методична шпаргалка» – плани, алгоритми, схеми аналізу уроків, позакласних заходів, складені на основі спостережень, аналізу періодичної літератури і т.д.; «Методичні ідеї» – скарбничка суб'єктивно-інноваційних матеріалів; «Ось такі учні!» – матеріали, зібрані під час спілкування з учнями (тести, анкети, фотографії, побажання, записки дітей); «Каталог методичної літератури» – власна бібліографія прочитаних видань і список наукових статей, інтернет-матеріали [2];

- «Мої результати» – матеріали, які показують прогрес автора портфоліо в методичній діяльності: методичні проекти, наочні посібники, методичні рекомендації, розробки уроків, екскурсій, позакласних заходів, програми гуртків, самостійно виготовлена наочність, відгуки викладачів, вчителів.

Крім цього, можна запропонувати окрему рубрику «Наукові здобутки», у якому майбутні вчителі біології можуть розміщувати інформацію про участь у роботі науково-практичних конференцій, наукових гуртків та проблемних груп, власні наукові статті, тези доповідей тощо.

Технологія портфоліо складається з таких етапів: *ознайомчий* (ознайомлення з методикою виготовленням портфоліо); *змістовий* (визначення змісту портфоліо); *процесуальний* (виготовлення портфоліо, збирання та сортування матеріалу); *рефлексивний* (спільне обговорення зі студентом); *корекційний* (зауваження, доповнення та виправлення); *оцінювальний* (оцінювання результатів навчання за допомогою матеріалів портфоліо) [4, с. 33].

Самопрезентацію-захист методичного портфоліо проводять у вигляді конференції, конкурсу-захисту або ділової гри «Конкурс професійної майстерності» або «Прийом на роботу» [12]. Самопрезентації передбачають демонстрацію педагогічних знань і вмінь, теоретичне обґрунтування пропонованих методів, прогнозування напрямів подальшої роботи, спільний аналіз та оцінювання творчих здібностей студентів, їхніх методичних досягнень. Майбутній учитель має пояснити, чому саме цю роботу він вважає своїм досягненням, які зміни він побачив у своїй педагогічній діяльності, над чим ще необхідно працювати. На відміну від традиційного підходу, за якого оцінювання відбувається фрагментарно, відповідно до окремих завдань, портфоліо дає можливість зробити всебічне оцінювання методичної підготовки студентів.

Отже, створення портфоліо допоможе студенту простежити свій професійний ріст, виявити творчі здібності. Використання методичного портфоліо сприяє об'єктивному оцінюванню методичних компетентностей майбутніх учителів біології, а також їхньому саморозвитку і самовдосконаленню, формуванню методичної рефлексії, виробленню власного методичного стилю.

Інформаційно-комунікаційні технології. Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ), за визначенням О. Спіріна, – це технології розробки інформатичних систем та побудови комунікаційних мереж, що зазвичай передбачає психолого-педагогічний супровід процесів проектування, розроблення і впровадження, а також технології формалізації та розв'язування задач у певних предметних галузях з використанням таких систем і мереж [24, с. 78]. Поняття ІКТ охоплює не лише комп'ютерні програми, а усі сучасні засоби комунікації: телебачення, мобільні телефони, Інтернет тощо. Відповідно, інформаційно-комунікаційною технологією навчання називають дидактичну технологію, що забезпечує досягнення цілей навчання лише за умови використання ІКТ.

З появою нових засобів навчання на базі нових комп'ютерних технологій навчальний процес став більш різноманітним і багатовимірним. Зокрема, одними з найбільш перспективних і популярних інформаційних технологій є мультимедійні технології, які дають змогу створювати цілі колекції зображень, текстів і даних, що супроводжуються звуком, відео, анімацією та іншими візуальними ефектами (simulation).

Мультимедійні засоби у вищій школі охоплюють електронні підручники та посібники, презентацію інформації за допомогою

програми PowerPoint, відеоуроки, тренажерні програми, електронні інтерактивні дошки та ін.

Результати наукового пошуку та власний досвід викладання методики навчання біології дали змогу встановити перелік ІКТ, ефективних у методичній підготовці майбутніх учителів біології:

1. Мультимедійні презентації – це один із найбільш функціональних та ефективних засобів під час проведення лекцій з «Методики навчання біології» та інших дисциплін методичного спрямування. Мультимедійна лекція відзначається тим, що викладач замість дошки і крейди має потужний інструмент для подання інформації в різній формі (текст, графіка, звук, анімація, відео). Позитивний ефект презентації забезпечується реалізацією принципу наочності, чіткою структуризацією навчального матеріалу, концентрацією уваги завдяки віртуальній різноманітності, заощадженням часу на занятті, можливістю провести повторення (перегляд, коротке відтворення) матеріалу попередньої лекції та ін.

Під час лабораторно-практичних занять з «Методики навчання біології» студенти самостійно створюють презентації до уроків біології.

2. Віртуальні екскурсії. Екскурсія є однією з найважливіших форм організації навчання біології. Проте не завжди є змога провести передбачені програмою екскурсії у природі чи на виробництві. За таких умов використовують віртуальну екскурсію, розроблену самим учителем чи готовий продукт.

3. Відеоуроки. Під час проведення занять зі студентами викладач демонструє відеофрагменти уроків біології та позакласних заходів. Це може бути відеоматеріал з конкурсу «Учитель року», записи відкритих уроків, проведених учителями-практиками та ін. Цікавими для майбутніх фахівців є відеоуроки, проведені студентами попередніх років навчання, з їх наступним аналізом.

4. Навчальні відеофільми. Навчальні відеофільми відтворюють ті чи інші процеси у вигляді реальних спеціальних зйомок (документальні фільми, або «живе» відео) чи тривимірної комп'ютерної графіки. Основною перевагою відеофільмів є наочність інформації, яка є більш доступною для сприйняття, легше і швидше засвоюється.

5. Віртуальні лабораторії. В умовах недостатнього матеріального забезпечення навчальних закладів для проведення лабораторних і практичних робіт рекомендують застосовувати віртуальні лабораторії. Віртуальна лабораторія – це віртуальне програмне середовище, в якому організовано можливість дослідження поведінки моделей об'єктів, їх

сукупностей і похідних, заданих з певною деталізацією щодо реальних об'єктів, у межах певної галузі знань [16]. У «віртуальній лабораторії» студенти «занурюються» у віртуальне середовище і практикують операції, які максимально відповідають реальним.

Варто вказати, що однією з функцій ІКТ у методичній підготовці майбутніх учителів біології є функція контролю. Оцінювання знань студентів відбувається автоматично і без прямої участі викладача, що підвищує його об'єктивність. Найпоширенішим є *метод тестування*. Необхідно зазначити, що тести для майбутніх педагогів є не лише засобом оцінювання, а й інструментом самопідготовки та самоконтролю.

Важливим у методичній підготовці студентів є використання інтернет-ресурсів (сайтів для вчителів біології, електронних версій посібників).

Таким чином, використання ІКТ у навчальному процесі дає змогу збільшити обсяг засвоєної майбутніми педагогами інформації, активізувати їхню роботу, підвищити інтенсивність занять в умовах диференційованого підходу, забезпечити методичний супровід самостійної роботи студентів.

З огляду на вищесказане можна зробити висновок, що майбутні вчителі повинні вміти застосовувати інформаційно-комунікативні технології у своїй подальшій професійній діяльності. Уміння використовувати ІКТ у навчальному процесі є однією з важливих компетентностей майбутнього педагога.

З метою формування інформаційно-методичної компетентності майбутніх учителів біології доцільним є включення відповідного матеріалу до змісту «Методики навчання біології» та інших методичних дисциплін або впровадження спеціального курсу «Використання ІКТ у навчанні біології».

Технології дистанційного навчання. Дистанційним навчанням називають навчання на відстані, яке може реалізовуватися за допомогою звичайної пошти, електронної пошти, телефону, телебачення, комп'ютерних мереж. Дистанційне навчання студентів відбувається за допомогою спеціальних технологій, які називають дистанційними технологіями.

За визначенням Н. Думанського, технологія дистанційного навчання – це сукупність методів, форм і засобів взаємодії з людиною в процесі самостійного, але контрольованого засвоєння ним певного масиву знань [9]. Дослідник наголошує, що сучасні технології дистанційного навчання можна умовно поділити на три великі категорії:

неінтерактивні (друковані матеріали, аудіо- та відеоносії), засоби комп'ютерного навчання (електронні навчальні посібники, системи тестування) і відеоконференції. У праці Н. Думанського запропоновано класифікацію інформаційних технологій дистанційної освіти: 1) презентаційні технології: електронні книги, тексти; комп'ютерні навчальні програми; мультимедія; телебачення; радіо; віртуальна реальність та моделювання; електронні підтримуючі системи; 2) технології доставки: радіотрансляція; аудіокасети; телетрансляція; відеокасети; CD-ROM; DVD; інтернет, інтранет; 3) технології взаємодії: телеконференції; електронна пошта; соцмережі [9].

У науковій літературі дистанційні технології слушно називають педагогічними технологіями XXI століття.

В Україні на сучасному етапі назріла потреба використання дистанційних технологій у методичній підготовці майбутніх учителів біології. У більшості університетів дистанційні курси створено на базі платформи Moodle.

Наведемо структуру авторського дистанційного курсу «Методика навчання біології» для студентів спеціальності 014 «Середня освіта (біологія)»: візитка курсу; робоча програма дисципліни; графік навчання; методичні рекомендації для роботи з курсом; критерії оцінювання; перелік рекомендованої літератури та інтернет-ресурсів; глосарій; тексти лекцій з гіперпосиланнями на ключові слова (методичні терміни); мультимедійні презентації лекцій; відеофрагменти лекцій; плани практичних занять; завдання для лабораторних робіт та методичні вказівки до їхнього виконання; завдання для самостійної роботи; індивідуальні навчально-дослідні завдання; контрольні запитання і завдання; тестові завдання для поточного та підсумкового контролю; збірник методичних задач; методичні кейси; рекомендації до виконання курсових і кваліфікаційних робіт тощо.

Так, студентам запропоновано переглянути відеофрагмент лекції з теми «Зміст шкільної біологічної освіти», у якому викладач наочно демонструє чинні шкільні програми та підручники з біології, аналізує їхню структуру й змістове наповнення. Такий відеосупровід дасть можливість наочно показати різноманітні підручники біології, що сприятиме кращому засвоєнню навчального матеріалу.

У методичних рекомендаціях до практичних та лабораторних занять, окрім традиційних завдань (законспектувати, відповісти на запитання, проаналізувати, порівняти, скласти план, розробити

конспект), є завдання переглянути інтернет-ресурси, відеофрагменти, відповісти на запитання за змістом відеофільму тощо.

Дистанційне навчання передбачає використання різноманітних мультимедійних технологій (відеоуроків біології, віртуальних лабораторій, віртуальних екскурсій та ін.). Дистанційні консультації викладача проводяться за допомогою електронної пошти, соціальних мереж, скайп-зв'язку.

Крім цього, ефективним є створення авторського сайту, де розміщено інформаційні матеріали з методики навчання біології та інших методичних дисциплін для самостійної роботи студентів (http://grytsai.rv.ua).

У методичній підготовці майбутніх учителів біології дистанційні технології займають важливе місце, проте застосовуються недостатньо. Використання технологій дистанційного навчання, впровадження дистанційних курсів сприяє підвищенню мобільності студентів, дає можливість студентам обирати індивідуальну траєкторію методичної підготовки.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Інноваційні технології навчання мають важливе значення у методичній підготовці майбутніх учителів біології. Вони сприяють усвідомленому засвоєнню методичних знань, формуванню необхідних методичних умінь та компетентностей, розвитку самостійності студентів, їх творчих здібностей, методичної рефлексії, критичного мислення, виробленню індивідуального методичного стилю, що забезпечує зростання рівня методичної готовності студентів до майбутньої професійної діяльності.

Ефективними у методичній підготовці майбутніх учителів біології є інтерактивні технології, кейс-технології, проектна технологія, технологія методичної майстерні, технологія методичного портфоліо, інформаційно-комунікаційні технології, технології дистанційного навчання тощо.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у пошуку нових методів і засобів удосконалення методичної підготовки студентів-біологів у педагогічних університетах, розробленні електронних підручників і посібників з методики навчання біології та інших дисциплін методичного спрямування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Адонина Н. П. Кейс-метод: история появления и развития / Н. П. Адонина [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://aspirantura-olimpiada.narod.ru/index/0-96

2. Бережная Т. Н. Методическое портфолио как одно из средств формирования методической культуры будущего учителя начальных классов / Т. Н. Бережная // Методист. – 2009. – № 8. – С. 39–40.98

3. Воронова Е. Н. Потенциал кейсового метода при обучении английскому языку / Е. Н. Воронова // Организация самостоятельной работы студентов : материалы докладов II Всерос. научно-практ. интернет-конференции, 6–9 декабря 2013 года. – Саратов : «Новый проект», 2013. – С. 146–149.

4. Гал Ш. Використання портфоліо у магістерській підготовці вчителів біології / Ш. Гал, О. Керестень // Науковий вісник Ужгородського університету. – Ужгород : Видавництво УжНУ «Говерла», 2010. – Вип. 18–19. – С. 32–35.

5. Герасименко К. М. Использование технологии case-study в процессе профессиональной подготовки педагогических кадров / К. М. Герасименко // Дополнительное профессиональное образование в условиях модернизации : матер. III всерос. научно-практ. интернет-конф. / под науч. ред. М. В. Новикова. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2011. – С. 46–48.

6. Грицай Н. Б. Теорія і практика методичної підготовки майбутніх учителів біології : монографія / Н. Б. Грицай. – Рівне : О. Зень, 2016. – 440 с.

7. Долгоруков А. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения [Электронный ресурс] / А. Долгоруков. – Режим доступа : http://www.evolkov.net/case/case.study.html

8. Долженков О. О. Технологія портфоліо в аспекті автентичного оцінювання результатів професійної підготовки майбутніх фахівців / О. О. Долженков, Т. Г. Постоян // Наука і освіта. – 2015. – № 5. – С. 31–36.

9. Думанський Н. О. Класи сучасних технологій дистанційної освіти / Н. О. Думанський // Вісник Національного університету «Львівська політехніка». – Л., 2008. – № 610: Інформаційні системи та мережі. – С. 119–125.

10. Еремина М. Ю. Потенциал кейсового метода / М. Ю. Еремина // Школьные технологии. – 2004. – № 6. – С. 104–106.

11. Еремина Т. Еще раз о педагогической мастерской / Татьяна Еремина // Литература. Первое сентября. – 2007. – № 3. – С. 27–29.

12. Зеленко Н. В. Портфолио будущего педагога / Н. В. Зеленко, А. Г. Могилевская // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2009. – № 1. – С. 61–63.

13. Зобов А. М. Метод изучения ситуаций (case study) в образовании: его история и применение [Электронный ресурс] / А. М. Зобов. – Режим доступа : http://www.management.com.ua/be/be035.html

14. Зосименко О. В. Особливості структурної організації проектної діяльності студентів / О. В. Зосименко // Педагогічний дискурс. – 2011. – Вип. 9. – С. 128–133.

15. Игна О.Н. Ключевые практико-ориентированные технологии профессионально-методической подготовки учителя [Электронный ресурс] / О. Н. Игна // Письма в Эмиссия. Оффлайн : электронный научный журнал. – Санкт-Петербург, 2013. – Режим доступа : http://www.emissia.org/offline/2013/1995.htm

16. Козловский Е. О. Виртуальная лаборатория в структуре системы дистанционного обучения / Е. О. Козловский, Г. М. Кравцов // Информационные технологии в образовании. – 2011. – № 10. – С. 102–109.

17. Лаврентьєва О. Використання інтерактивних методів навчання у підготовці майбутніх вчителів до педагогічної взаємодії з учнями / О. Лаврентьєва // Педагогіка вищої та середньої школи. – Кривий Ріг, 2006. – Вип. 15. – С. 210–217.

18. Мухина И. А. Что такое педагогическая мастерская? [Электронный ресурс] / И. А. Мухина. – Режим доступа : http://www.lelien.org/CHTO-TAKOE-PEDAGOGICHESKAYA?lang=fr

19. Нова українська школа : концептуальні засади реформування середньої школи [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepcziya.html

20. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студ. пед. вузов / под ред. Е. С. Полат. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.

21. Пейп С. Дж. Учебные портфолио – новая форма контроля и оценки достижений учащихся / С. Дж. Пейп, М. Чошанов // Директор школы. – 2000. – № 1. – С. 75–82.

22. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко ; за ред. О. І. Пометун. – К. : Видавництво А.С.К., 2006. – 192 с.

23. Ситуационный анализ, или анатомия кейс-метода / [Ю. Сурмин, А. Сидоренко, В. Лобода и др.]; под ред. Ю. П. Сурмина. – К. : Центр инноваций и развития, 2002. – 286 с.

24. Спірін О. М. Методична система базової підготовки вчителя інформатики за кредитно-модульною технологією : монографія / О. М. Спірін. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. – 182 с.

25. Стрельніков В. Ю. Сучасні технології навчання у вищій школі : посібник / В. Ю. Стрельніков, І. Г. Брітченко. – Полтава : ПУЕТ, 2013. – 309 с.

26. Шимутина Е. Кейс-технологии в учебном процессе / Елена Шимутина // Народное образование. – 2009. – № 2. – С. 172–179.

27. Шиян Н. Формування дослідницьких умінь майбутнього вчителя хімії засобами проектної технології / Н. Шиян // Гуманізація навчально-виховного процесу. – Слов'янськ, 2011. – Вип. LVII. – С. 102–111.

28. Origines et jalons historiques [Ressource électronique]. – Accès : http://www.gfen.asso.fr/presentation_gfen/origines_et_jalons_historiques

Оксана Дудник, аспірантка, асистент
кафедри дошкільної та початкової освіти
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка» (м. Старобільськ)
ORCID ID 0000-0002-9361-3249
DOI 10.24139/978-966-968-247-0/305–324

ПЕДАГОГІЧНІ ЗАДАЧІ КОНТЕКСТНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ МЕТОД ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У дослідженні схарактеризовано педагогічні задачі контекстної спрямованості як інноваційний метод професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів у ВНЗ. Розглянуто феномен «педагогічна задача контекстної спрямованості» як синтез ідей задачного та контекстного навчання. Виділено компоненти професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів у відповідності до предметно-професійного та соціального контекстів. Уперше науково обґрунтовано систему педагогічних задач контекстної спрямованості та розроблено алгоритм їх розв'язання.

Ключові слова: *професійної підготовка, професійна компетентність, вчитель початкових класів, педагогічні задачі контекстної спрямованості, інноваційний метод.*

Постановка проблеми. В умовах глобалізації українського суспільства модернізація системи вищої освіти є надзвичайно актуальним питанням сучасності, що пов'язане з пошуком найбільш ефективних інноваційних підходів до професійної підготовки майбутніх фахівців.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз науково-педагогічної літератури показав, що існують різні точки зору щодо визначення та тлумачення інновацій у вищій школі (Г. Андреєва, С. Архангельський, В. Беспалько, М. Бурда, В. Биков, В. Вакуленко, І. Дичківська, І. Зязюн, В. Лапинський, О. Леонтьєв, Т. Олійник, В. Паламарчук, О. Попова, Г. Селевко, А. Хуторський та ін.). Розбіжність наукових поглядів пов'язуємо з неоднозначним баченням сутнісного ядра, а також радикальності нововведень. Одні (І. Дичківська, М. Кларін, А. Нісімчук, О. Падалка, О. Шпак) переконані, що інноваціями можна вважати лише те нове, яке має своїм результатом кардинальні зміни у освітній системі, інші (В. Загв'язинський, І. Підласий) зараховують до цієї категорії будь-які, навіть незначні нововведення. Ми поділяємо позицію В. Загв'язинського, що нове у педагогіці – це не лише ідеї, підходи, методи, технології, які у таких поєднаннях ще не висувались або ще не використовувались, а й той комплекс елементів чи окремі елементи педагогічного процесу, які несуть у собі прогресивний початок, що дає змогу в ході зміни умов і ситуацій ефективно розв'язувати завдання виховання та освіти [11].

Мета дослідження. Ураховуючи той факт, що одним із провідних напрямів процесу реформування педагогічної освіти є застосування практико зорієнтованих систем навчання, серед яких, на думку значного кола науковців (А. Вербицький, Т. Дубовицька, В. Желанова, Н. Жукова, О. Ларіонова), вагоме місце займає контекстне навчання, а також, базуючись на положеннях Н. Кузьміної, А. Деркача, щодо розгляду професійно-педагогічної діяльності як неперервного процесу розв'язання різних педагогічних задач, ми вважаємо за доцільне здійснити аналіз педагогічних задач контекстної спрямованості як вагомого інноваційного методу якісної професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів у ВНЗ.

Отже, **метою дослідження** є характеристика педагогічних задач контекстної спрямованості як інноваційного методу підготовки майбутнього вчителя початкових класів

Виклад основного матеріалу дослідження. Сутність досліджуваного методу полягає в тому, що шляхом максимального наближення навчання майбутніх фахівців початкової школи до

реальних умов професійно-педагогічної діяльності відбувається формування їх професійної компетентності.

Феномен «педагогічна задача контекстної спрямованості» синтезує в собі ідеї задачного та контекстного навчання. Тому, на нашу думку, є логічним визначити базові концептуальні положення зазначених систем навчання.

Задача є предметом міждисциплінарного дослідження. У точних науках вона, з одного боку, є вправа, яка виконується за допомогою умовиводу, обчислення; з іншого – певна проблема, яка розв'язується за допомогою логічних умовиводів, математичних дій та експерименту на основі певних законів (математика, фізика); проблема, що підлягає реалізації з використанням засобів інформаційних технологій (інформатика). У філософії, на відміну від точних наук, рішення задачі може відбуватися як через реальну пізнавальну діяльність, так і на рівні гіпотетичного припущення. При цьому актуальним залишається те, що задача є елементом ситуації. У психології розуміння задачі пов'язане з ситуацією (С. Рубінштейн), з дією (Г. Костюк), з потребою перебудови та узгодження (А. Єсаулов), з певним суб'єктом (О. Леонтьєв).

У науково-педагогічній літературі існують різні підходи до визначення поняття „задача", а саме: усвідомлювана педагогом проблемна ситуація, що пов'язана з необхідністю переводу тих, хто навчається, з одного рівня вихованості, освіченості найбільш оптимальним шляхом, що веде до мети, в інший (Н. Кузьміна) [17]; результат усвідомлення суб'єктом виховання в педагогічній ситуації необхідності виконання професійних дій та прийняття їх до реалізації (Л. Спірін) [29]; модель проблемної ситуації, що містить у собі вимогу „зняти неузгодженість" й знайти засіб виходу зі створеного положення (Ю. Кулюткін та Г. Сухобська) [24]; модель усвідомлення проблемної ситуації, узгодження якої відбувається в процесі моделювання контексту майбутньої професії (В. Желанова) [8].

Існує думка, що педагогічна задача є окремим випадком задачі, вони співвідносяться як рід та вид. При цьому педагогічні задачі мають свої особливості, що переконливо доведені М. Левіною, яка наполягає, що специфікою педагогічних задач є їхня спрямованість на віддзеркалення педагогічної реальності, яка може бути представлена в змісті задачі як проблемна ситуація, розв'язання якої створює умови для становлення професіоналізму та індивідуальності майбутнього фахівця [20].

Задачне навчання має характерні особливості, серед яких (за В. Козаковим) констатуємо такі: 1) задача – це задана у визначених

умовах мета діяльності, яка має бути досягнута; 2) обов'язковою структурою задачі є: вимога (мета), умови (відоме) та бажане (невідоме), що сформульовано в запитанні; 3) до кожної дисципліни має бути розроблено комплекс (систему) типових задач; 4) у системі типових задач з дисципліни повинні бути задачі, орієнтовані і на формування вмінь, знань, навичок, і на формування самостійності; 5) кожна задача повинна мати ознаки ясності та розуміння мети, що, у першу чергу, вимагає професійної орієнтації задач і необхідності проектування засвоєння вмінь, які характерні для майбутньої професійної діяльності; 6) система задач повинна охоплювати весь діапазон складності: від загальнодоступних до задач підвищеної складності; 7) для реалізації задачного навчання студенти повинні бути забезпечені необхідними інформаційно-методичними матеріалами [15].

Сутність задачного підходу до організації навчання полягає у наступному: в кожній ситуації, яка потребує вирішення окрім систем, що представляють собою задачі, виділяти системи, які забезпечують розв'язання цих задач, а також якісні й кількісні характеристики виділених задач, засоби та способи їх розв'язання (Г. Балл) [2]; введення до змісту навчальної інформації таких задач, які активізують мисленнєві процеси студентів, закріплюють у них уміння оперувати теоретичними знаннями в практичних ситуаціях, користуватись ними при розв'язанні навчальних задач, осмислювати і бачити їх застосування у професіональній діяльності (Л. Кондрашова) [14]; розробити принципи, засоби й прийоми, які допоможуть студентам в усвідомленості поданих задач, знайти способи, за допомогою яких розв'язання проблемних ситуацій набуде для студентів особистої значущості; а також навчать їх бачити та аналізувати проблемні ситуації, виокремлювати проблеми й задачі (В. Загв'язинський) [11]; всю діяльність суб'єктів педагогічного процесу доцільно описувати, проектувати і реалізовувати як систему процесів послідовного розв'язання взаємозв'язаного ряду задач (В. Сластьонін) [28] та ін.

Зазначимо, що задачне навчання містить вагомий потенціал щодо формування професійно-особистісних якостей (Л. Кондрашова); забезпечення активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів (А. Єсаулов); стимулювання навчально-дослідної діяльності майбутніх фахівців (М. Левіна); формування самостійності майбутніх учителів початкових класів як спонуки до саморозвитку, самовдосконалення (Л. Спірін); формування рефлексивних конструктів майбутнього вчителя початкових класів (В. Желанова).

Таким чином, огляд праць вітчизняних та зарубіжних науковців дає підстави стверджувати, що сутність задачного навчання майбутнього вчителя початкових класів у ВНЗ полягає не лише в побудові навчального пізнання як системи задач, а й в розробці педагогічного інструментарію щодо їх ефективного розв'язання, залученні студентів до активного пошуку оптимальних шляхів розв'язання педагогічних задач, який сприятиме виробленню професійно важливих якостей.

Теорія та технологія контекстного навчання розробляється вже понад 30 років у науково-педагогічній школі А. Вербицького у дослідженнях Н. Бакшаєвої, Н. Борисової, Ю. Вєрхової, Т. Дубовицької, Н. Жукової, О. Ларіонової, Т. Лєнєнко, Ю.Маслової, О. Самсонової, Н. Сахарової, В. Тєніщєвої, О. Чурбанової, О. Щербакової та ін.

Базовим поняттям цієї системи навчання є поняття «контекст», яке прийшло до наукового термінологічного апарату з лінгвістики й означає «відносно закінчений у смисловому плані уривок тексту чи промови, в якому виявляється сенс і значення слів або пропозицій, які входять до нього як лінгвістичне оточення певної мовної одиниці» [5]. Пізніше феномен „контекст" був предметом дослідження й інших наук, зокрема психолігвістики, філософії, логіки та методології наукового пізнання, психології. У педагогіці поняття «контекст» вживається порівняно недавно, тому воно ще не набуло певного статусу й у педагогічних словниках не описується. Найбільш удало педагогічний аспект даного феномену розкрито в дослідженнях А. Вербицького та представників його наукової школи. На думку науковця, контекст – це система внутрішніх і зовнішніх умов та чинників поведінки й діяльності людини, яка впливає на сприйняття, розуміння й перетворення суб'єктом конкретної ситуації, що визначає смисл та значення цієї ситуації як цілого, так і певних його компонентів [4]. Дослідник виокремлює внутрішній та зовнішній контексти, які ототожнює відповідно з предметно-професійним та соціальним контекстами .

Зазначимо, що педагогічного втілення категорія контекст отримала саме в теорії та технології контекстного навчання. За визначенням А. Вербицького, автора концепції контекстне навчання – це навчання, в якому мовою науки і за допомогою всієї системи форм, методів, засобів навчання (традиційних і нових) послідовно моделюється предметний та соціальний зміст майбутньої професійної діяльності студентів [3]; це форма активного навчання, призначена для застосування у вищій школі, орієнтована на професійну підготовку

студентів і реалізована за допомогою системного використання професійного контексту, поступове насичення навчального процесу елементами професійної діяльності [4].

Схожою є позиція й сучасних дослідників. Так І. Марчук зазначає, що контекстне навчання передбачає максимальне наближення професійної підготовки до реалій майбутньої професійної діяльності; впровадження практично зорієнтованих форм, методів та засобів навчання; формування здатності майбутнього фахівця аналізувати, прогнозувати й проектувати траєкторію власного професійного шляху; розвиток професійних якостей [22]. Разом з тим, І. Жукова відмічає, що у контекстному навчанні основний акцент здійснюється на формування професійної мотивації, розвиток особистості. Тому зміст навчальної діяльності студента формується не лише виходячи з логіки навчальних предметів, але і виходячи з моделі професіонала, логіки майбутньої професійної діяльності [10].

Останнім десятиріччям проблема контекстного навчання все більше починає цікавити українських науковців. Так деякі його питання висвітлено у форматі наукових статей у періодичних виданнях (Г. Барська, М. Левківська, О. Мамонова, Т. Ніконенко, Н. Пророк, О. Ткаченко та ін.), у дисертаційній роботі (І. Марчук), аспектно у дисертаційних дослідженнях (О. Іваницький, Л. Коваль, Л. Костельна, Т. Сидоренко).

Найбільш ґрунтовною роботою щодо контекстної проблематики є докторське дослідження В. Желанової [9], у якому контекстне навчання майбутнього вчителя початкових класів розглянуто у двох площинах: як освітню систему (система, у якій на підставі ідей поліпарадигмальності, поліпідхідності моделюється предметний і соціальний зміст майбутньої професійної діяльності вчителя початкових класів, результативно-цільовою основою якої є формування професійної компетентності майбутнього фахівця, зокрема її рефлексивного складника) і як педагогічну технологію (система функціонування всіх компонентів контекстного навчання, а також алгоритмізована послідовність певних дій, спрямованих на відтворення в процесі фахової підготовки вчителя початкових класів предметного й соціального контекстів майбутньої професійної діяльності).

Як бачимо, провідна ідея контекстного навчання, полягає у тому, що засвоєння теоретичних знань повинно накладатися на „канву" майбутньої професії, що в свою чергу забезпечить підготовку висококваліфікованого фахівця.

Таким чином, враховуючи вище зазначені позиції та ґрунтуючись на науковій думці В. Желанової [8], контекстне навчання майбутнього вчителя початкових класів ми тлумачимо, як освітню систему, у якій на підставі ідей поліпарадигмальності, поліпідхідності моделюється предметний (мотиваційно-стимулювальний, когнітивно-формувальний, смислоутворювальний, суб'єктно-формувальний, рефлексивно-формувальний контексти) та соціальний (перцептивно-формувальний, комунікативно-формувальний контексти) зміст їхньої майбутньої професійної діяльності, результативно-цільовою основою якої є формування професійної компетентності майбутнього фахівця.

Отже, беручи до уваги вище зазначені позиції щодо задачного та контекстного навчання, педагогічні задачі контекстної спрямованості ми визначаємо як такі, у яких засобами моделювання предметно-професійного та соціального контексту відтворюється зміст майбутньої професійної діяльності та здійснюється професійний та особистісний розвиток майбутнього фахівця, тобто формується професійна компетентність.

З метою визначення структури педагогічних задач контекстної спрямованості, враховуючи родо-видові відношення між педагогічною задачею контекстної спрямованості, педагогічною задачею та задачею, проаналізуємо дослідження вітчизняних та зарубіжних учених, що стосуються цієї проблеми.

Шодо структури задачі І. Зимня, розглядаючи особливості навчальної задачі, стверджує, що це складна система інформації про яке-небудь явище, об'єкт, процес, в якій чітко визначена лише її частина, а решта – невідома. Невідоме можна знайти тільки на основі рішення задачі або відомостей сформульованих таким чином, що між окремими поняттями, положеннями виникає неузгодженість, протиріччя, що вимагає пошуку нового знання, доказів, перетворення, узгодження [12]. Разом з цим, у деяких публікаціях (Є. Машбіц, Л. Фрідман та інші) виділено наступні структурні компоненти навчальної задачі, а саме: предметна область – клас фіксованих визначених об'єктів; відношення, які пов'язують ці об'єкти; вимога задачі – вказівка мети рішення задачі; сукупність тих дій (операцій), які необхідно виконати над умовою задачі, щоб знайти її розв'язок.

Нам імпонує підхід Г. Балла [2], який зазначає, що задача в самому загальному вигляді − це система, обов'язковими компонентами якої є предмет задачі та модель необхідного стану предмету задачі. Уважаємо правомірним зауваження дослідника, що зазначені компоненти є обов'язковими в структурі задачі, але це не виключає наявності й інших

(однієї чи декількох моделей), а саме, тих, які несуть інформацію, що стосується більшою мірою вже процесу розв'язання задачі. Як зазначає Г. Балл, це може бути інформація про зміни предмета задачі, про підзавдання даної задачі, про засоби і про спосіб її вирішення. У форматі нашого дослідження, важливим є те, що не завжди інформація, що відноситься до розв'язання задачі, чітко виділена в її формулюванні, що, в свою чергу, сприятиме активізації мисленнєво-аналітичної та рефлексивно-антипаційної діяльність студентів.

Цікавою є позиція В. Крупича [16], який ґрунтуючись на тому, що задача несе у собі дві інформаційні складові: суб'єктивну і об'єктивну, виділяє в задачах зовнішню (інформаційну) і внутрішню структури. При цьому інформаційну структуру розглянуто як систему, що складається з елементів ACRDB, де A – умова задачі (дані і відносини між ними); C – базис рішення задачі (теоретична і практична основа, необхідні для обґрунтування рішення задачі); R – основне відношення в системі відносин між даними і шуканими; D – спосіб, визначає процес рішення задачі; B – вимога або мета задачі (шукані (шукане) і відносини між ними). Виявлення основного відношення в системі відносин між даними і шуканими, на думку автора, є основоположним для побудови внутрішньої структури задачі, її елементів і зв'язків між ними. Під внутрішньою структурою задачі передбачено сукупність елементів розглянутої системи, зв'язків і видів зв'язків.

Зазначимо, що для педагогічних задач контекстної спрямованості наявність основного відношення в системі відносин між даними і шуканими, яке ми розуміємо як проблему, що лежить в основі педагогічної задачі, є обов'язковою.

Л. Спірін щодо педагогічної задачі вказує на її дві сторони: відомий та невідомий зміст, тобто умову та запитання [28]. Однак, В. Сластьонін, розглядаючи педагогічну задачу з позицій «що дано» та «що треба здійснити», виділяє наступні компоненти: з одного боку – педагоги, вихованці, зміст та засоби, а з іншого – початковий стан предмету задачі та модель потрібного стану (вимога задачі) [27]. О. Маляренко, розглядаючи дидактико-методичні задачі, визначає її структурні компоненти як сукупність, що включає: проблемну навчальну ситуацію, яка об'єктивно виникає в навчальному процесі й потребує розв'язання; учителя початкових класів як суб'єкта розв'язання дидактико-методичної задачі; молодшого школяра як учасника суб'єкт-суб'єктних взаємин процесу розв'язання задачі; механізм аналізу ситуації; формулювання проблеми та прийняття педагогічного рішення щодо її

розв'язання; реалізації прийнятого рішення на засадах особистісно зорієнтованого підходу; аналіз та рефлексія результатів і наслідків рішення дидактико-методичної задачі [21].

Таким чином, ураховуючи вище зазначене та специфіку педагогічної задачі контекстної спрямованості, визначимо її структуру: умова задачі – педагогічна ситуація як об'єктивний контекст, на фоні якого розгорталася педагогічна задача; вимога, мета задачі – запитання та завдання, які в процесі безпосереднього розв'язання задачі конкретизуються самими студентами стосовно виявлених протиріч та проблеми; отже, протиріччя та проблема (одна чи декілька) виступають „прихованими" компонентами; рішення задачі – з'ясування та конкретизація проміжних цілей; рефлексія, аналіз, антиципація проміжного результату педагогічної діяльності; генерація гіпотез розв'язання задачі; моделювання конкретного проекту рішення та його практичне втілення; підсумок – аналіз результатів розв'язання задачі, рефлексія «себе та своїх дій як вчителя».

Як бачимо, запропонована структура відображає як сутність феномену „педагогічна задача контекстної спрямованості", так і процесу її рішення, що було враховано під час розробки алгоритму їх розв'язання.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що існує значна кількість наукових поглядів щодо схематизації та алгоритмізації процесу розв'язання педагогічних задач (А. Деркач, І. Зязюн, Л. Кондрашова, О. Семенова, Л. Спірін, М. Степинський, М. Фрумкін, А. Чернишов, В. Якунін та ін.). Розглянемо найбільш суттєві з них.

Зокрема, Н. Кузьміною у процесі розв'язання педагогічних задач виділено сім етапів, а саме: 1) аналіз вихідних даних (діагностика); 2) співставлення вихідних даних з передбачуваним результатом; 3) постановка й обґрунтування головної виховної задачі на певний період та визначення системи перспектив перед учнями; 4) визначення позиції класного керівника, активу класу в організації розв'язання задач; 5) залучення усіх учнів до активної діяльності, спрямованої на реалізацію поставлених задач; 6) визначення змісту, методів, форм їх реалізації; 7) оцінка і співставлення їх із передбачуваними результатами [18].

За твердженням Ю. Кулюткіна, процес розв'язання педагогічних задач включає в себе три основні етапи: 1) аналітичний етап, який починається з аналізу і оцінки ситуації, що склалася, і закінчується формулюванням самої задачі, що підлягає вирішенню; 2) проективний етап, коли плануються способи вирішення вже поставленої задачі,

розробляється конкретний проект цього рішення; 3) виконавчий етап, який пов'язаний з реалізацією задуму, з практичним втіленням розробленого «проекту» [19].

Технологія розв'язання педагогічних задач представлена І. Зязюном має вигляд такої послідовності дій педагога: 1) аналіз ситуації в цілісному процесі педагогічної діяльності; 2) усвідомлення проблеми й формування задачі, завершення процесу аналізу умов ситуації; 3) розробка проекту рішення – конструювання розв'язання ситуації з різними варіантами розгортання подій; 4) практична реалізація запланованого рішення; 5) аналіз результату: порівняння наслідків розв'язання задачі з поставленими завданнями [25].

Викликає інтерес й модель розв'язання педагогічної задачі Л. Мільто, що складається із чотирьох етапів: 1) аналіз педагогічної ситуації: діагностика ситуації, визначення проблем (протиріч); 2) теоретичний етап: формулювання педагогічної задачі, вибір оптимального способу розв'язання можливих варіантів, розробка критеріїв успішності розв'язання задачі; 3) практичний етап: здійснення обраного засобу розв'язання задачі; 4) аналітичний етап: підсумковий облік та оцінка отриманих результатів, корекція варіанту розв'язання, підготовка до висунення нової задачі [23].

Серед останніх доробок в межах зазначеної проблеми вважаємо за необхідне відзначити наукову позицію О. Дубасенюк, О. Вознюка, Н. Дяченко.

О. Дубасенюк, О. Вознюк подають наступний, як зазначають автори, стислий алгоритм розв'язання педагогічної задачі: 1) орієнтація в ситуації, аналіз наявних даних (структурних компонентів задачі) з опорою на психолого-педагогічну теорію; 2) усвідомлення рівня її проблемності, угледення проблеми, виявлення суперечності, формулювання проблеми педагогічної задачі; 3) висування гіпотези щодо способів розв'язання задачі, надання їй гуманістичної спрямованості; 4) прийняття рішення, вироблення альтернатив (оптимального способу вирішення задачі); 5) здійснення прийнятого рішення, організація міжособистісних взаємодій у педагогічному процесі; 6) оцінка та аналіз одержаного результату; 7) визначення напрямів подальшої навчальної та виховної роботи [6].

Н. Дяченко було розроблено поетапну схему процесу розв'язання педагогічних задач для майбутніх викладачів університету, що відображає безперервний і ступінчастий характер розв'язування педагогічних задач. Запропонована схема складається з наступних етапів:

1) визначення проблеми: широкий аналіз поданої ситуації, виявлення і обговорення можливих причин, місця виникнення та учасників ситуації; 2) аналіз задачі: формулювання задачі та здійснення пошуку її розв'язання; 3) генерація можливих розв'язків: пошук творчого вирішення задачі на основі виокремлення повного спектру ефективних рішень для досягнення результату; 4) вибір доцільного розв'язку: оцінка розв'язків (виявлення слабких і сильних сторін), вибір найефективнішого для конкретної педагогічної задачі; 5) реалізація запланованого розв'язання, що вимагає планування дій; 6) оцінка отриманого результату: результат співвідноситься зі зразком – ідеалом (якщо він є), рефлексія результатів, визначеня подальших задач [7].

Як бачимо, розв'язання педагогічних задач є складним процесуальним циклом. Щодо розв'язання педагогічних задач контекстної спрямованості, ґрунтуючись на науковій позиції В. Желанової, нами виокремлено такі взаємозв'язані та взаємозумовлені фази та етапи, а саме: діагностико-аналітична фаза, що включає аналітичний епат, який починається з аналізу та оцінки ситуації, що склалася, і закінчується формулюванням самого завдання, що підлягає розв'язанню; конструктивна фаза, що об'єднує етап прогнозування, планування й конструювання, де висуваються гіотези рішення, конкретні способи рішення вже поставленої задачі, розробляється „проект" рішення; виконавська фаза, що пов'язана з реалізаціює задуму, з практичним утіленням розробленого „проекту"; рефлексивно-аналітична фаза, що складається із етапів аналізу отриманого результату та рефлексії власної педагогічної позиції стосовно майбутньої професійної діяльності.

Проте розв'язання педагогічної задачі контекстної спрямованості, як і будь-якої іншої педагогічної задачі, є складним, багатоаспектним, динамічним, творчим процесом, який неможливо повністю схематизувати. Але дії та операції, пов'язані з рефексивно-аналітичною діяльністю, які виконуються переважно на кожному із зазначених етапів та які ми можемо формально уявити, уважаємо доцільним надати в розробленому нами алгоритмі розв'язання педагогічних задач контекстної спрямованості, типових для педагогічного процесу в початковій школі та родинному колі молодшого школяра.

Так алгоритм розв'язання педагогічних задач контекстної спрямованості має наступний вигляд: 1) аналіз педагогічної ситуації як об'єктивного контексту, на фоні якого розгорталася педагогічна задача; 2) детекція протиріч (вияв зіткнення певних протилежних

компонентів педагогічної системи) та проблеми (вияв розриву між бажаним та фактичним результатами) в педагогічній ситуації; 3) цілепокладання (визначення результативної мети, з'ясування проміжних процесуальних цілей), що детермінує педагогічну задачу та конкретизація завдання, яке необхідно розв'язати; 4) рефлексія, аналіз, антиципація проміжного результату з метою передбаченням кінцевого результату педагогічної діяльності; 5) генерація декількох гіпотез й обрання найбільш оптимальної з них; 6) моделювання професійного контексту, що пов'язане з проектуванням рішення, конструюванням всіх компонентів педагогічного процесу відповідно до мети задачі та розробкою конкретного проекту рішення; 7) аналіз результатів розв'язання задачі, що містить порівняння наслідків розв'язання з поставленими цілями; 8) рефлексія, що передбачає „занурення" у майбутню професію з метою „бачення себе" відповідно до предметного та соціального контекстів майбутньої професійної діяльності.

Головними критеріями виділення типів педагогічних задач контекстної спрямованості стали відповідність професійному контексту та структурі професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів, тому вбачаємо за необхідне розкрити дані поняття.

Ґрунтуючись на науковій позиції В. Желанової [8], професійний контекст майбутнього вчителя початкових класів, тлумачимо як сукупність значущих контекстів професійної спрямованості, яка представлена мотиваційно-стимулювальним, смислоутворювальним, когнітивно-формувальним, суб'єктно-формувальним, рефлексивно-формувальним (внутрішній, тобто предметно-професійний контекст), а також перцептивно-формувальним, комунікативно-формувальним (зовнішній, тобто соціальний контекст) контекстами.

Аналіз наукових праць показав, шо існує значна кількість тлумачень поняття професійна компетентність педагога. Це такі як-от: сукупність умінь педагога як суб'єкта педагогічного впливу особливим чином структурувати наукове і практичне з нання з метою найкращого вирішення педагогічних завдань (Н. Кузьміна) [17]; інтегральна характеристика ділових та особистісних якостей фахівця, яка відбиває не тільки рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення цілей професійної діяльності, але й соціально-моральну позицію особистості (В. Сластьонін) [27]; здатність та готовність педагога професійно виконувати педагогічні функції відповідно до прийнятих у суспільстві на цей час нормативів і стандартів, що вимагає реальних знань, умінь, навичок, досвіду (І. Зязюн) [25]; інтегральна характеристика, що визначає

здатність розв'язувати професійні проблеми й типові професійні задачі, що виникають в реальних ситуаціях професійної педагогічної діяльності, з використанням знань, професійного й життєвого досвіду, цінностей та нахилів (Н. Радіонова, А. Тряпіцина) [26]; характеристика фахівця, що інтегрує його провідні професійно-особистісні якості, а також готовність реалізувати їх у ситуаціях професійної діяльності (В. Желанова) [8]; сукупність умінь майбутнього педагога особливим способом структурувати наукові та практичні знання з метою ефективного вирішення професійних завдань (О. Дубасенюк) [6].

Отже, професійну компетентність майбутнього вчителя початкових класів розглядаємо як інтегральну професійно-особистісну характеристику, що відображає провідні професійно-педагогічні, особистісні та соціально-комунікативні якості педагога, а також готовність і здатність застосовувати їх у процесі взаємодії з молодшими школярами, їх батьками та колегами.

Поділяючи наукову думку А. Деркача, І. Зимньої та В. Метаєвої щодо розгляду рефлексивної компетентності, як метапоняття, метаутворення і метакомпетентністі, у структурі професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів, поряд з мотиваційно-ціннісним, когнітивним, операційно-діяльнісним компоненти вважаємо за необхідне виокремети й рефлексивний складник. При цьому мотиваційно-ціннісний, когнітивний та рефлексивний компоненти відповідають предметно-професійному контексту, а операційно-діяльнісний – соціальному. Однак, беручи до уваги концепцію рефлексивної дермінації А. Карпова [13], а також наукові підходи В. Желанової [8] рефлексивний компонент розглядаємо у двох площинах: як самостійний складник, а також як наскрізний, що пронизує всі інші компоненти та зумовлює їх розвиток.

Таким чином, виділяємо наступні типи педагогічних задачах контекстної спрямованості: мотиваційно-формувальні, смислоутворювальні (мотиваційно-ціннисний компонент професійної компетентності), когнітивно-формувальні (когнітивний компонент професійної компетентності), суб'єктно-формувальні, перцептивно-формувальні, комунікативно-формувальні (операційно-діяльнісний компонент) та рефлексивно-формувальні (рефлексивний компонент).

Розглянемо їх сутність.

Мотиваційно-формувальні задачі – задачі, що сприяють трансформації пізнавальних мотивів у професійні. Професійні мотиви майбутнього вчителя початкових класів ми визначаємо як складне

особистісне утворення, що інтегрує спонукання, потреби, внутрішню позицію особистості, які стимулюють активність майбутнього фахівця в процесі професійної підготовки; а професійну мотивацію розуміємо як сукупність взаємозумовлених, ієрархічно залежних складників особистості (професійне покликання, професійні наміри, професійні потреби та мотиви, професійна вибагливість, професійні очікування, професійні установки, індивідуальні смисли професійної діяльності, професійна позиція, професійні інтереси). Зазначимо, що структуру й динаміку мотиваційних процесів особистості студента відображає конструкт – «мотиваційний синдром» (Н. Бакшаєва) [1], провідними формами якого є пізнавальні й професійні мотиви. Найбільш оптимальним шляхом переходу пізнавальних мотивів у професійні вважаємо поступове включення у процес професійно-педагогічної підготовки мотиваційно-формувальних задач.

Смислоутворювальні задачі – задачі, що сприяють спрямованій трансформації смислу, що ініціює смислоутворення майбутніх учителів початкових класів, а також спрямовує його динаміку певним вектором у навчальному процесі. Наголошуємо, що смислова сфера майбутнього вчителя початкових класів розглядається у форматі майбутньої професійної діяльності, а саме смислового ставлення до неї. Відображення смислового ставлення до майбутньої професії ототожнюємо з професійно-особистісними цінностями майбутнього фахівця (ціннісне ставлення до себе як майбутнього вчителя, майбутньої професії, до особистості учня, до спілкування з ним). Переходу смислових установк та смислових диспозицій у професійно-особистісні цінності, на нашу думку, сприяє реалізація на практиці смислоутворювальних задач.

Когнітивно-формувальні задачі – задачі, що спрямовані на формування знаннєвої сфери, що максимально відповідатиме специфіці майбутньої професійної діяльності. Своєрідність професійно-педагогічної діяльності вчителя початкових класів полягає в тому, що він одночасно виступає і класним керівником, і викладачем значної кількості різних за предметною спеціалізацією навчальних предметів, здійснюючи при цьому особистісний вплив на розвиток кожного учня. Отже, знаннєву сферу майбутнього вчителя початкових класів визначаємо, як „банк предметних та міжпредметних знань”, який є цілісним комплексом та представлений наступною структурою: спеціальні професійні, дидактико-методичні, психолого-педагогічні, диференційно-психологічні та соціально-психологічні знання. Важливими показники якісного засвоєння професійних знань є їх

глибина, гнучкість, стійкість, практичність. На досягення зазначеного результату й будуть спрямовані когнітивно-формувальні задачі.

Перцептивно-формувальні задачі – задачі, що детерміновані психологічним чинником мети професійної діяльності та спрямовані на формування соціально-перцептивної компетентності. Основу соціально-перцептивної компетентності майбутнього вчителя початкових класів складають соціально-перцептивні уміння як готовність та здатність адекватно сприймати й правильно розуміти учасників освітнього процесу. Зазначений тип задач пов'язуємо з розвитком умінь сприймати себе через ідентифікацію з іншими, інших через співвідношення з собою чи через результати їх діяльності, безпосереднього сприйняття зовнішнього вигляду та психічних станів. Систематичне розв'язання перцептивно-формувальних задач розглядаємо як умову формування такого новоутворення майбутнього фахівця як педагогічне передбачення – вміння на основі „психологічного рентгену" передбачати поведінку і реакцію учасників до початку або до завершення педагогічної ситуації.

Суб'єктно-формувальні задачі – задачі, суть яких полягає в забезпеченні суб'єктної участі студента в освітньому процесі з метою формування його професійної суб'єктності. Професійна суб'єктність майбутнього вчителя початкових класів – професійно важлива якість особистості, що забезпечує цілеспрямовану й оптимальну реалізацію своїх особистісних ресурсів для розв'язання професійних та життєвих завдань, що проявляється в прагненні до самоздійснення. Зазначимо, що вагомими формами професійного самоздійснення майбутнього вчителя початкових класів вважаємо самопізнання (система нових знань про себе, отриманих з метою зіставлення з майбутньою професією), самоактуалізацію (бажання максимально виявляти та розвивати свої можливості у контексті професійної діяльності) та самореалізацію (практичне здійснення своїх професійних цінностей і смислів). Зауважимо, що в умовах вузівської підготовки реалізація зазначених форм, особливо останньої, можлива лише в спеціально створених умовах, якими в даному випадку і буде виступати систематичне залучення студента до розв'язання суб'єктно-формувальних задач.

Комунікативно-формувальні задачі – задачі, що передбачають формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкових класів як здатності здійснювати ефективну комунікативну взаємодію з метою вирішення професійних завдань. Професійне педагогічне спілкування майбутнього вчителя початкових класів відбувається в

системах «учитель – учень», «учитель – діти», «учитель – батьки», «учитель – колеги», пов'язане з адекватним сприйняттям та розумінням особистості молодшого школяра, його батьків, колег та спрямоване на встановлення сприятливого психологічного клімату, оптимізацію діяльності та стосунків. На формування компонентів комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкових класів, а саме мотиваційно-ціннісного (сукупність гуманістичних цінностей та позитивних соціально-ціннісних установок у педагогічному спілкуванні), когнітивного (поєднання теоретично мовних та мовленнєвих знань, відомостей про специфічні особливості педагогічного спілкування), операційно-діяльнісного (система комунікативних умінь і навичок, необхідних для ефективного здійснення педагогічного спілкування) та рефлексивного (здатність до самооцінювання і самоаналізу комунікативної діяльності, визначення шляхів удосконалення комунікативної компетентності) будуть спрямовані комунікативно-формувальні задачі.

Рефлексивно-формувальні задачі – задачі, що впливають на формування рефлексивної компетентності майбутнього вчителя початкових класів як самостійного особистісного конструкту, а також сприяють реалізації детермінаційних функцій рефлексії як професійно вагомої якості. Рефлексивну компетентність майбутнього вчителя початкових класів визначаємо, як сукупність компонентів (особистісна, інтелектуальна, кооперативна, комунікативна, контекстна рефлексія), що забезпечують ефективне здійснення рефлексивних процесів і зумовлюють успішне оволодіння професійною діяльністю. Реалізацію рефлексивно-формувальних задач пов'язуємо з формування у студентів рефлексивної компетентності як метакомпетентності (В. Желанова, Н. Цирельчук), що є інтегративною характеристикою особистості, яка представлена сукупністю компонентів, адекватних рефлексивній діяльності.

Разом з тим, аналіз різних підходів до класифікації педагогічних задач, поданих у наукових працях В. Беспалька, Н. Бордовської, І. Зязюна, Н. Кузьміної, А. Реана, В. Сластьоніна, Л. Спірна дозволив виокремити види педагогічних задач контекстної спрямованості за такими ознаками: 1) за цільовим призначенням та місцем у процесі професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя початкових класів: навчально-професійні, квазіпрофесійні, навчально-виробничі; 2) за рівнем складності: стандартні, проблемно-пошукові, творчі; 3) за часовими параметрами та масштабом завдань учителя щодо організації та здійснення навчального процесу в сучасній початковій школі: стратегічні, тактичні, оперативні; 4) за дидактичною метою: навчальні,

тренувальні, контрольно-рефлексивні; 5) за способом представлення умови: задачі-кейси, відеозадачі; 6) за способом представлення рішення: задачі-проекти, задачі-моделі, сюжетно-рольові задачі.

Наголосимо, що у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів у ВНЗ педагогічні задачі контекстної спрямованості виступають як самостійна форма організації навчання та як метод навчання. Їх розгляд з цих позицій вважаємо доцільним здійснити відповідно до виділених у контекстному навчанні базових форм діяльності студентів: навчальна діяльність академічного типу, квазіпрофесійна діяльність та навчально-професійна діяльність.

Навчальна діяльність академічного типу – її основу складає передача й засвоєння інформації, а характерними форми навчання є лекція удвох, лекція-візуалізація, лекція з запланованими помилками, лекція-прес-конференція, семінари-дискусії, семінари-дослідження. За таких умов педагогічна задача контекстної спрямованості виступає одним із методів навчання, що полягає у виявленні на конкретному прикладі основних протиріч, що можуть виникнути в процесі майбутньої професійної діяльності, їх подальше обговорення та моделювання на теоретичному рівні компетентних дій учителя. У цій якості педагогічна задача контекстної спрямованості може бути використана під час вивчення всіх дисциплін професійно-орієнтованого циклу. Отримані таким чином знання перестають бути абстрактними та суто теоретичними, що позитивно впливає на формування професійної компетентності майбутнього фахівця.

Квазіпрофесійній діяльності, що моделює в аудиторних умовах й на мові певних наук умови, зміст й динаміку професії, відносин зайнятих у ній людей. При цьому така діяльність є навчальною за формою та професійною за змістом, а провідну роль відіграють імітаційні форми навчання: контекстна ділова гра, аналіз педагогічних ситуацій та розв'язання професійно-педагогічних задач, заняття-тренінги. Таким чином, педагогічна задача контекстної спрямованості виступає з одного боку самостійною неігровою формою навчання, а з іншого – методом (наприклад, у контекстній діловій грі). Зазначимо, що в обох випадках вона спрямована на відтворення ситуацій майбутньої професійної діяльності, які потребують аналізу й розв'язання на основі теоретичних знань.

Навчально-професійній діяльність – за своїми цілями, змістом, формами й технологіями виявляється фактично професійною, за якої студент приймає позицію фахівця, демонструючи своє ставлення до майбутньої професії в конкретних вчинках. Навчальний процес

вибудовується як типова проблемна ситуація або фрагмент професійної діяльності, що аналізується та перетворюється у формах сумісної діяльності студентів. Робота в групах як соціальних моделях професійного середовища сприяє формуванню не тільки предметної, а й соціальної компетентності. При цьому в якості проміжних можуть виступати будь-які форми, що забезпечують поетапну трансформацію однієї базової форми діяльності студентів в іншу. Це проблемні лекції, семінари-дискусії, групові практичні заняття, аналіз конкретних педагогічних ситуацій, спецкурси, спецсемінари тощо.

Вважаємо, що саме у вигляді спецкурсу „Теорія і методика розв'язання педагогічних задач контекстної спрямованості" як самостійної форми організації навчання, що поєднуватиме лекційні (інформаційна лекція, проблемна лекція, лекція-візуалізація) семінарські (семінар-дискусія, семінар-дослідження, спецсемінар) та практичні (практикум з розв'язання педагогічних задач контекстної спрямованості) заняття оптимальним шляхом відбудеться процес трансформації навчальної діяльності у професійну, що сприятиме формуванню всіх складових професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів.

Резюмуючи зазначене вище, можемо зробити висновок, що педагогічні задачі контекстної спрямованості є дієвою формою та методом професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів у ВНЗ.

Висновки. Таким чином, проведене дослідження надає підстави вважати педагогічні задачі контекстної спрямованості інноваційним методом професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів у ВНЗ, а саме: 1) розглянуто феномен „педагогічна задача контекстної спрямованості" як синтезу ідей задачного та контекстного навчання; 2) виділено компоненти професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний, рефлексивний) у відповідності до предметно-професійного та соціального контекстів 3) уперше науково обґрунтовано систему педагогічних задач контекстної спрямованості та розроблено алгоритм їх розв'язання; 4) до наукового обігу уведено поняття «мотиваційно-формувальна педагогічна задача», «смислоутворювальна педагогічна задача», «когнітивно-формувальна педагогічна задача», «суб'єктно-формувальна педагогічна задача», «когнітивно-формувальна педагогічна задача», «перцептивно-формувальна педагогічна задача», «комунікативно-формувальна

педагогічна задача», «рефлексивно-формувальна педагогічна задача» й розкрито їх сутнісні характеристики; 5) розглянуто педагогічні задачі контекстної спрямованості як самостійну форму організації навчання та як метод навчання відповідно до виділених у контекстному навчанні базових форм діяльності студентів (навчальна діяльність академічного типу, квазіпрофесійна діяльність та навчально-професійна діяльність).

Подальшого вивчення потребує питання впровадження педагогічних задач контекстної спрямованості в умовах спецкурсу як самостійної форми організації професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів у ВНЗ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бакшаева Н. А. Развитие познавательной и профессиональной мотивации студентов педагогического вуза в контекстном обучении: дис. на соискание ученой степ. канд. психолог. наук : 19.00.07 / Н. А. Бакшаева. – М., 1997. – 278 с.

2. Балл Г. А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект / Г. А. Балл. – М. : Педагогика, 1990. – 184 с.

3. Вербицкий А. А. Контексты содержания образования / А. А. Вербицкий, Т. Д. Дубовицкая. – М. : РИЦ МГОПУ им. М. А. Шолохова, 2003. – 80 с.

4. Вербицкий А. А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение / А. А. Вербицкий. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 75 с.

5. Ганич Д. І. Словник лінгвістичних термінів / Д. І. Ганич, І. С. Олійник. – К. : Вища школа, 1985. – 321 с.

6. Дубасенюк О. А., Вознюк О. В. Професійно-педагогічні задачі: типологія та технологія розв'язання: навч. посібник для студентів вищих навч. закладів / О. А. Дубасенюк, О. В. Вознюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. – 272 с.

7. Дяченко Н. О. Педагогічні задачі у професійній підготовці майбутніх викладачів: навч. пос. – К.: Вид-во Ліра-К, 2015. – 84 с.

8. Желанова В. В. Контекстне навчання майбутнього вчителя початкових класів: теорія і технологія: монографія / В. В. Желанова; Держ. закл. „Луган. Нац. Ун-т імені Тараса Шевченка". – Луганськ: Вид-во „ЛНУ імені Тараса Шевченка", 2013. – 482 с.

9. Желанова В. В. Теорія і технологія контекстного навчання майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти" / В. В. Желанова. – Луганськ, 2014. – 47 с.

10. Жукова И. А. Контекстное обучение как средство формирования профессиональной компетентности будущих юристов : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 / Жукова И. А. – М., 2011. – 252 с.

11. Загвязинский В. И. Теория обучения. Современная интерпретация / В. И. Загвязинский – М.: Academia, 2001.– 188 с.

12. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. пособие для вузов / И. А. Зимняя. – Ростов н/Д. : Феникс, 1997. – 477 с.

13. Карпов А. В. Рефлексивная детерминация деятельности и личности / А. В. Карпов. – М. : РАО, 2012. – 476 с.

14. Кондрашова Л. В. Сборник педагогических задач : учеб. пособие / Л. В. Кондрашова. – М. : Просвещение, 1987. – 144 с.

15. Козаков В. А. Самостоятельная работа студентов и её информационно-методическое обеспечение / В. А. Козаков. – К.: Высш. шк., 1990.– 248 с.

16. Крупич В. И. Теоретические основы обучения решению школьников математических задач: дис.… д-ра. пед. наук / Крупич В. И. – М., 1992. – 395 с.

17. Кузьмина Н. В. Методы системного педагогического исследования / Н. В. Кузимина. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1992. – 126 с.

18. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М.: Высш. шк., 1990. – 119 с.

19. Кулюткин Ю. Н. Психологические особенности деятельности учителя: мышление учителя / Ю. Н. Кулюткин. – М.: Педагогика, 1990. – 134 с.

20. Левина М. М. Технологии профессионального педагогического образования : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / М. М. Левина. – М. : Академия, 2001. – 272 с.

21. Маляренко О. С. Професійна підготовка майбутнього вчителя початкових класів до розв'язання дидактико-методичних задач: дис. ... канд. пед. наук: 13. 00. 04 / Маляренко О. С. – Луганськ, 2010. – 321 с.

22. Марчук І. П. Формування професійних якостей майбутнього соціолога у процесі контекстного навчання: дис. … канд. пед. наук : 13. 00. 04 / Марчук І. П. – О., 2009. – 299 с.

23. Мільто Л. О. Методика розв'язання педагогічних задач: навч. посібник. 2-ге вид., перероб. і допов. – Харків: Ранок-НТ, 2004. – 152 с.

24. Моделирование педагогических ситуаций: проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской, Я. И. Петров и др. / под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – М. : Педагогика, 1981. – 120 с.

25. Педагогічна майстерність: підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. – К. : Вища шк., 1997. – 349 с.

26. Радионова Н. Ф., Тряпицына А. П. Компетентностный подход в педагогическом образовании [Електронний ресурс] / Н. Ф. Радионова, А. П. Тряпицына // Вестник Омского государственного педагогического университета. – 2006. – Режим доступу: http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgpu-75.pdf. – Заголовок з екрану. – Дата звернення: 22. 02. 17.

27. Сластенин В. А. Педагогика : учеб. пос. для студ. высш. пед. учеб. завед. / В.А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – М. : Издательский центр „Академия", 2002. – 576 с.

28. Спирин Л. Ф. Теория и технология решения педагогических задач / под ред. П.И. Пидкасистого. – М. : Российское педагогическое агентство, 1997. – 173с.

Лариса Корж-Усенко, канд. пед. наук, доцент
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID: 000-0001-9538-4147
DOI 10.24139/978-966-968-247-0/324–349

АКАДЕМІЧНІ ТРАДИЦІЇ ТА ІННОВАЦІЇ: РЕТРОСПЕКЦІЯ ПРАВОВОГО ПОЛЯ ТА ПРАКТИКИ ВІТЧИЗНЯНОЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Дослідження спрямоване на виокремлення провідних тенденцій в організації навчального процесу у вищих навчальних закладах України на початку XX ст. на

підставі ретроспективного аналізу нормативно-правової бази та практики її реалізації у вищій школі. З'ясовано зміни в меті, цінностях, принципах та підходах, змісті, формах, методах, стилі взаємин викладачів зі студентами, систем навчання загалом.

***Ключові слова**: університет, вищий навчальний заклад, академічна свобода, академічна автономія, варіативний та інваріантний компонент, самореалізація, студент, викладач.*

Постановка проблеми. Реформування вищої освіти України передбачає оптимальне сполучення педагогічної інноватики із прогресивними академічними традиціями, що витримали перевірку часом. Нові підходи до організації навчального процесу у вищих навчальних закладах, адекватні євроінтеграційним процесам, зафіксовано в Законі України «Про вищу освіту» (2014 р.).

Аналіз актуальних досліджень. Окремі аспекти позитивного досвіду діяльності вищої школи дорадянського періоду представлено в контексті низки сучасних досліджень: місія університетів, вітчизняні та європейські традиції академічної автономії (А. Андреєв, Н. Дем'яненко, В. Кремень, С. Курбатов, С. Посохов, А. Сбруєва), історія університетів, державних і недержавних вищих навчальних закладів у XIX – на початку XX століття, зокрема педагогічних, гуманітарних, професійно-технічних, жіночих (В. Білан, О. Глузман, В. Грачев, О. Драч, Л. Левицька, К. Кобченко, Г. Косінова, І. Курляк, В. Павлова, І. Федосова, Т. Удовицька), підготовка науково-педагогічних кадрів, діяльність вчених рад (Л. Зеленська, С. Золотухіна, С. Куліш, В. Масич, С. Додонова), самостійна робота студентів (В. Бенера).

Слід зазначити, що зміни в організації педагогічного процесу дорадянського періоду були пов'язані з переглядом як мети та функцій вищої освіти, оптимального типу вищої школи (університетського або спеціалізованого), так і змісту, форм, методів, контролю знань студентів, системи навчання в цілому.

Вивчення сучасної наукової літератури дозволяє констатувати, що більшість дослідників історії вищої освіти не беруть до уваги вікові традиції академічної автономії, «права та привілеї», характерні для європейських та українських вищих навчальних закладів докласичного типу (Острозької та Києво-Могилянської академій), зокрема самостійний вибір вищим навчальним закладом змісту освіти і навчальної літератури, індивідуальна траєкторія навчання студентів, конкурсна основа формування викладацького складу, частину з яких було успадковано класичними університетами в наступні періоди.

Мета дослідження – на підставі ретроспективного аналізу нормативно-правових документів та досвіду поєднання академічних традицій та інновацій виокремити провідні тенденції в організації навчального процесу у вищій школі України.

Виклад основного матеріалу. Історико-логічний аналіз джерел засвідчив, що проблеми оновлення і вдосконалення навчального процесу активно дискутувалися в науковому і громадському середовищі у XIX – на початку XX століття. Радикали, апологети ідеї академічної автономії (В. Вернадський, П. Лесгафт, М. Костомаров, М. Ковалевський, Л. Петражицький) виступали за ліквідацію чинної системи університетської освіти, деформалізацію педагогічного процесу, перехід до інституту вільнослухачів, розроблення аутодидактичної моделі вищої школи, втілення ідеї «післяуніверситетської освіти» [38]. Натомість праве крило консерваторів – прихильники «псевдо енциклопедизму», ревні захисники офіційного курсу російського уряду (В. Пуришкевич, К. Победоносцев) застерігали від «наслідків освітнього анархізму». Представники науково-педагогічної думки ліберального спрямування (Д. Багалій, М. Довнар-Запольський, П. Капніст, М. Сумцов) вірили в докорінне оновлення вищої освіти завдяки зміні знаннєвого підходу на особистісно орієнтований, розширенню компетенції академічних громад, витісненню механічного «зазубрювання» матеріалу дослідженням актуальних наукових проблем, пов'язаних з інтересами студентської молоді.

Зрештою, представники групи національно-свідомої інтелігенції (Х. Алчевська, Ф. і О. Колесси, М. Кордуба, І. Крип'якевич, М. Кропивницький, А. Крушельницький, Т. Лубенець, О. Маковей, Олена Пчілка, С. Сірополко, М. Рудинський, С. Рудницький, С. Русова, С. Смаль-Стоцький, Г. Хоткевич, В. Щербаківський) в якості альтернативи казенним вищим школам обстоювали народний університет, угрунтований на принципах народності й культуровідповідності, узгодження з життєвими реаліями, потребами рідного народу та окремої людини. З часом визріла ідея вільного українського університету, суттєвий внесок в опрацювання й популяризацію якої здійснили педагоги, викладачі, митці, громадські діячі: В. Барвінський, Б. Грінченко, М. Грушевський, С. Дністрянський, М. Лисенко, М. Міхновський, І. Огієнко, С. Петлюра, І. Стешенко, М. Сушицький, М. Сумцов, І. Франко [24].

Текстологічний аналіз нормативно-правової бази дозволяє констатувати непослідовність політики російського уряду щодо забезпечення реальної академічної автономії, її щільну залежність від

геополітичної кон'юнктури. Слід зазначити, що в державних документах та офіційній педагогіці Російської імперії не втрачало чинності формально-інтелектуальне призначення освіти, тоді як у вищих навчальних закладах Австро-Угорщини метою визнавалася «конституційно гарантована свобода науки і навчання» [10, арк. 1].

Опрацювання джерел свідчить, що модель університетів у межах Російської імперії була симбіозом німецької (декларування академічної свободи) і французької (централізоване управління) з домінуванням першої в її австрійському варіанті (імперський консерватизм). Пріоритет республіканських або монархічних засад в організації вищої школи змінювався залежно від геополітичної кон'юнктури, що зафіксовано в законодавстві. Слід зауважити, що суттєве значення для регулювання правовідносин у галузі вищої освіти в XIX – на початку XX століття мали університетські статути, якими визначалася сфера компетенції різних суб'єктів управління ВНЗ. Порівняльний аналіз дозволяє констатувати: якщо за першим статутом 1804 р. університет було поставлено на чолі навчального округу, то статутом 1835 р. його підпорядковано попечителю навчального округу; третім статутом 1863 р. відновлено університетське самоврядування зі збереженням нагляду попечителя за діяльністю університету, а четвертим статутом 1884 р. скасовано університетське самоврядування та академічну автономію, корпоративність і колегіальність, натомість відновлено жорстку управлінську вертикаль [35; 28, с. 61–62]. Загалом, вивчення законодавчої бази засвідчує непослідовний, суперечливий характер політики російського уряду в галузі управління вищою освітою, адже якщо перший і третій університетські статути орієнтувалися на республіканську модель, то другий і четвертий – на авторитарну з чіткою субординацією суб'єктів.

Аналіз джерел засвідчує, що хоча Статут 1863 року закріпив розширення меж університетської автономії й колегіального самоврядування, створивши умови для врахування «особливостей» кожного окремого університету у вирішенні навчальних питань, проте компетенція вчених рад в організації педагогічного процесу була чітко регламентованою: рішення про вдосконалення наукової й навчальної роботи, контроль за успішністю студентів потребували затвердження попечителя, а питання поділу факультетів на відділення, об'єднання, роз'єднання, оновлення кафедр, визначення переліку обов'язкових предметів підлягали затвердженню міністра [21]. Вченими радами університетів вирішувалися питання розподілу предметів, порядку

викладання, змін у розкладі, введення додаткових лекцій, що дозволяло вчасно вносити необхідні корективи й забезпечувати належне засвоєння університетських курсів.

Натомість більшість питань щодо забезпечення життєдіяльності університету (розробка Правлінням кошторису, вирішення кадрових і наукових питань, створення наукових товариств), вилучених із компетенції органів самоврядування, передавалися на розсуд попечителя або міністра. Скасування університетського суду, студентського самоврядування, принципу виборності членів викладацької корпорації свідчило про відхід від засадничих атрибутів університетської автономії. Водночас здійснення міністром усіх призначень на вакантні посади, запровадження студентської уніформи, нагляду інспекції за дисципліною і порядком студентів у межах закладу та поза ним, позбавлення стипендії за найменший вияв непокори або підозру в «неблагонадійності» було підпорядковано меті посилення «вірнопідданських чеснот» у викладачів і слухачів.

Порівняльний аналіз дозволив виявити суперечність між прагненням громадськості до узгодження вищої школи з актуальними потребами розвитку суспільства та «охоронним» характером курсу російського уряду, спрямованим на консервацію чинних порядків. З одного боку, держава потребувала висококваліфікованих кадрів, з іншого – передусім дбала про збереження монархічних засад, що зумовлювало пріоритет ідеологічної домінанти (особливо у змісті гуманітарної освіти). Так, ще у 40-х роках XIX століття завдяки позиції вчених рад Київського та Харківського університетів було забезпечено поглиблене вивчення історії філософії, моральної філософії, природного права, логіки, психології, чим поглиблено тенденцію до фундаменталізації освіти [27, с. 95]. Однак, з активізацією національних рухів у Західній Європі періоду «весни народів» під тиском російського уряду обмежено закордонні відрядження викладачів, низку загальноосвітніх дисциплін замінено стислим філософсько-богословським курсом у викладі професорів теології (1850 р.).

Завдяки пожвавленню громадсько-просвітницького руху, лібералізації суспільства, запровадженню статуту 1863 р. у Російській імперії було посилено диференціацію і спеціалізацію, філософську спрямованість змісту освіти, піднесено роль вчених рад в організації академічного життя. Однак вже за університетським статутом 1884 р. відновлено релігійно-ідеологічну домінанту навчального процесу:

зміцнення позицій богослов'я, історії церкви, класичної філології, скасування спеціалізації, звуження обсягу нових мов, філософських і суспільствознавчих наук (історії Росії і Європи, політекономії, правознавства), що забезпечували формування наукового світогляду і громадянських якостей студентів [21, с. 184]. Зауважимо, що «занурення у класичність», виразний акцент на античній спадщині був покликаний відволікати інтелектуальні зусилля молоді від вирішення нагальних суспільних проблем, супроводжуючись зниженням мотивації та якості знань вихованців. На початку XX століття увиразнилася тенденція до розширення спектру навчальних дисциплін, інтенсифікації педагогічного процесу завдяки зростанню тижневого навантаження на більшості факультетів майже удвічі, порівняно з XIX століттям, коли левова частка навчального часу відводилося на вивчення богослов'я та історії церкви і гостро бракувало годин на профільні дисципліни.

Джерела засвідчують, що до складу обов'язкових предметів класичного відділення історико-філологічного факультету Харківського університету входили: богослов'я, вступ до філософії, історія філософії, психологія, логіка, історія грецької й римської літератури, твори античних авторів, історична граматика класичних мов, санскрит, стародавня історія Сходу, Греції та Риму, грецьке право, римське право, історія російської словесності, російська історія, сучасна іноземна мова. Серед предметів за вибором пропонувалося вивчення педагогіки, грецької діалектології, історії Візантії, історії світової літератури, нових мов [28, с. 105]. Зміст освіти на слов'яно-російському відділенні цього факультету був аналогічний першому, за винятком класичного права та вивчення замість санскриту порівняльної граматики індоєвропейських мов, що засвідчує міцність позицій класичних дисциплін. До рекомендованих предметів належали педагогіка, граматика класичних мов, історія мистецтв, етнографія, палеографія, історія російської церкви, нові мови. У програмах виокремлювалися просемінарії зі старослов'янської й російської мов, словесності, слов'янської філології, в роботі яких іноді торкалися особливостей української мови.

Методом порівняння виявлено, що змістовий компонент на аналогічному факультеті Київського університету передбачав низку рідкісних предметів: історія США, історія польського народу, історія арабів, вірменська мова, астрологія, колективна доісторична творчість [28, с. 106]. Крім того, цей університет вирізнявся солідною філософсько-богословською підготовкою. Близьким до

університетських був навчальний план єдиного педагогічного вишу – Ніжинського історико-філологічного інституту князя О. Безбородька, що завдяки поглибленому вивченню античної спадщини зажив слави «останнього оплоту класицизму». Приміром, на початку ХХ століття в ньому викладалася «антична ритміка і метристика», тоді як у вищих навчальних закладах під австрійської України перевага надавалася ритміці за новою системою Е. Жак-Далькроза. Опанування загальних предметів у цьому інституті, починаючи з третього курсу, змінювалося спеціалізацією на класиків (вчителів давніх мов), істориків (вчителів історії), словесників (вчителів іноземних мов).

На історико-філологічних факультетах вищих жіночих курсів Києва, Харкова, Одеси перелік обов'язкових дисциплін охоплював загальні (філософія, класична філософія, богослов'я, політекономія, мовознавство, російська мова і російська словесність, слов'янська філологія, загальна історія, російська історія, історія західноєвропейських літератур, історія церкви, історія і теорія мистецтв) і спеціальні (теорія поезії і прози, російська драматична література, російська культура XVI століття, історія феодалізму). У 1914 р. до обов'язкових зараховано юридичні, економічні науки, іноземні мови, а перелік спецкурсів зріс до десяти [28, с. 121]. Серед необов'язкових пропонувалося вивчення етнографії, археології, вчення про державу і право. Узгоджуючи нові програми з університетськими, педагогічна рада Харківських вищих жіночих курсів у 1912 р. включила їх складу «Вступ до слов'янознавства», «Філософію» і «Методологію історії», щойно запроваджені до університетського обігу. Загалом, незважаючи на різницю у знаннях випускників чоловічих і жіночих гімназій, більшість слухачок після відповідних компенсаторних занять опановувало університетську програму, демонструючи високий академічний тонус.

На нашу думку, найуразливішим аспектом у розвитку педагогічного процесу була неадекватність навчального матеріалу принципу культуровідповідності, оскільки прагнення викладачів і студентів до поглиблення українознавчої компоненту змісту освіти нейтралізувалося російським урядом. З'ясовано, що ще у приватному Шляхетському інституті де Вольсея в Одесі (1803 р.), згодом реформованому на Рішельєвський ліцей із правами вищого навчального закладу (1811 р.), вихованці під керівництвом викладачів-українофілів збирали козацькі старожитності, фольклорні матеріали, писали праці, закладаючи основи «наукової української школи», що розвивалося в Харківському університеті [41]. Необхідно відзначити синкретичний характер українознавчих знань у змісті вищої освіти.

В умовах політики русифікації багато зусиль до посилення українознавчої насиченості лекційних курсів і практичних занять, тематики студентських наукових робіт, навчально-методичної літератури доклали вчені Харкова, Києва, Львова, Одеси, Чернівців: В. Антонович, Д. Багалій, О. Білецького, В. Барвінський, М. Грушевський, О. Грушевський, М. Дашкевич, Г. Кайндль, М. Костомаров, А. Лобода, І. Лучицький, О. Маркевич, А. Метлинський, В. Мова-Лиманський, Г. Павлуцький, В. Перетц, О. Потебня, В. Савва, С. Смаль-Стоцький, І. Срезневський, М. Сумцов, М. Халанський, С. Шелухін. Враховуючи численні студентські петиції про відкриття українських кафедр, вчені ради Київського, Харківського, Новоросійського університетів підтримали ці прагнення. У 1906–1907 рр. спроба викладачів здійснювати викладання українською мовою засвідчила її здатність до використання в навчальному процесі вищої школи. Однак, попри інтерес молоді до українознавства, російський уряд дозволив розробку означеної проблематики тільки поза межами України. Першим вищим навчальним закладом, в якому ціною неймовірних зусиль фундатора запроваджувалося навчання українською мовою стала Музично-драматична школа імені М. Лисенка.

Натомість у цей період у Львівському університеті викладалося 16 українознавчих та україномовних курсів, а у Чернівецькому – 5. Незважаючи на більш поміркована політику австрійського уряду в забезпеченні культурно-освітніх прав громадян, розширення українознавчого компоненту змісту освіти блокувалося рішеннями сенату Львівського університету, в якому домінували професори-поляки.

Загалом, класичні університети України тяжіли до енциклопедичного характеру знань, натомість нові приватні вищі школи концентрувалися на спеціальних дисциплінах. Динамізмом оновлення змісту освіти вирізнявся Київський комерційний інститут, студенти якого серед додаткових предметів залюбки опановували фотографію і стенографію, а також низку нових, щойно започаткованих тут дисциплін: генетику, основи педології, основи психотерапії, товарознавство. Вивчаючи «Економічну географію Південно-Західного краю», студенти переконувалися у потужному виробничому потенціалі України. Ґрунтовна іншомовна підготовка у цьому закладі забезпечувалася не тільки завдяки опануванню поширених нових європейських мов: англійської, німецької, французької, італійської, але й більш «екзотичних» східних: японської, китайської, турецької, арабської, що викладалися переважно їх носіями і мали професійний ухил [23]. Натомість в університетах увага приділялася мертвим мовам.

Схарактеризовано низку чинників, що впливали на ефективність навчального процесу в зазначений період: непослідовність політики уряду в галузі вищої освіти; витіснення особистісно-орієнтованої парадигми, характерної для європейської цивілізації, традиціями державного домінування; правовий і соціальний статус учасників навчального процесу, пригнічення їхньої правосвідомості та свободи, репресії проти «неблагонадійних» викладачів і студентів; порушення принципу вільного розвитку наукового знання; посилення релігійно-ідеологічного спрямування навчання й виховання; тимчасова заборона низки навчальних курсів і напрямів наукових досліджень (філософія, психологія, педагогіка, логіка, природне та європейське право, політична економія, українознавчі дисципліни, тощо); обмеження науково-освітнього співробітництва з Європою стереотипом «самобутньої вітчизняної науки»; вузькість варіативної складової змісту освіти; надмірна регламентація, уніфікація та русифікація навчального процесу; жорстка цензура лекційних курсів і навчальної літератури; використання позитивного європейського досвіду; позиція вчених рад у вирішенні академічних проблем; професійно-педагогічна майстерність, авторитет та особистий приклад викладачів; наполегливість студентів у боротьбі за власні академічні потреби.

В умовах інтенсифікації розвитку ринкових відносин, створення конкурентоздатного освітнього середовища, демократизації суспільно-політичного життя під час революції 1905–1907 рр., представниками науково-педагогічної громадськості Російської імперії було розроблено альтернативну антропологічну модель вищої школи, що відповідала особистісно-зорієнтованій парадигмі, прийнятій в європейській практиці. У період політичної кризи уряд був змушений наважитися на офіційне закріплення ініціатив, що генерувалися «знизу».

Згідно з «Тимчасовими правилами управління університетами відомства Міністерства народної освіти» 1905 р., університетам було надано автономію і студентське самоврядування, зокрема вчені ради здобули право обрання ректорів і деканів, а студенти – право скликання зборів та створення студентських організацій. Значною мірою було відновлено колегіальність у роботі виборних органів університету. Вчена рада здобула право вживати заходів спрямованих на забезпечення правильного перебігу навчального процесу.

Спеціальним указом 1905 р. аналогічне право отримали й вищі жіночі курси. Зрештою, у 1906 р. за широкої участі науково-педагогічної громадськості було підготовлено новий (п’ятий)

університетський статут, який проте не набув чинності внаслідок зміни політичної ситуації в країні. В умовах забюрократизованої Російської імперії академічна автономія мала переважно формальний характер: міністерство затверджувало або скасовувало кадрові призначення і навчальні плани, ухвалені вченими радами, тощо, зберігаючи реальні важелі впливу на функціонування вищої школи. Порівняльний аналіз дозволяє констатувати: якщо в першій половині XIX століття вектор розвитку вищої освіти визначався державою, то згодом – суспільством.

До провідних нововведень в організації навчального процесу належало запровадження з 1906 р. предметної системи навчання замість курсової. Згідно з новою системою, що ґрунтувалася на ідеї автодидактизму, принципах свободи викладання та учіння, докорінним чином змінювалася мета освіти – від підготовки державного службовця до саморозвитку і самовдосконалення творчої особистості – свідомого громадянина суспільства, захисника інтересів рідного народу. Вища школа сприймалася передовою громадськістю як заклад для інтелектуалів із підвищеними розумовими потребами і можливостями - не тільки храм чистої науки, але й справжня кузня національної еліти, культурна оаза, рушій суспільного прогресу, соціальний інститут, що виконує комплекс важливих функцій. Відповідно і викладач, і студент набували нової правосуб'єктності як активні учасники навчального процесу, що закладало підґрунтя для педагогіки співробітництва.

Предметна система була націлена не на «пересічну», а на яскраву особистість талановитого викладача і сильного студента (фактично колеги), здатного до самостійного наукового пошуку. Відповідно авторитарний стиль викладання і менторський тон спілкування поступово витіснялися демократичним. Це потребувало високої професійної майстерності та відповідальності викладача, який не позиціонувався як «недосяжний авторитет» і речник «істини в останній інстанції», а виступав у якості тактовного наставника, публічного шукача істини, розмірковуючи вголос, припускаючись помилок та прилюдно їх виправляючи, іноді з допомогою легкої самоіронії.

Відтепер запропоновані викладачами авторські навчальні курси відвідувалися водночас студентами різних спеціальностей, відповідно до індивідуальної траєкторії навчання. Внаслідок запровадження вільного відвідування лекцій, стрімко зросла роль самостійної роботи студентів. Навчальні плани почали розроблялися самими студентами з урахуванням порад викладачів, що сприяло інтенсифікації навчального процесу. Структура такого плану включала низку міні-планів з окремих

блоків-циклів споріднених предметів, сконцентрованих навколо провідної дисципліни, що визначала спеціалізацію. Це передбачало опанування загальних і спеціальних дисциплін обов'язкового та варіативного блоків. Розклад розроблявся деканатом на основі попередніх записів слухачів відповідно до обраних теоретичних і практичних занять. Зауважимо, що пропозиції необов'язкових курсів визначалися насамперед колом наукових інтересів викладача.

Прикметно, що в підастрійських вищих школах при наданні дозволу на викладання нового навчального курсу керувалися насамперед академічними, а не ідеологічними міркуваннями. Так, на засіданні гуманістичної комісії Львівського університету 1908 р. відомий український громадський діяч, професор К. Студинський висловився «за» створення кафедри російської мови та письменства із започаткуванням відповідного лекторату, апелюючи до «суто наукових міркувань, адже кожна освічена людина може познайомитися в «первовзорі» з великими митцями пера і духу російського народу» [40, арк. 52].

Зауважимо, що навчальні програми Львівського університету передбачали чіткий розподіл дисциплін за відповідними викладачами із зазначенням обсягу годин, днів і часу їх проведення, переліку тем для обговорення на семінарах, списку основних джерел [1, с. 298]. Це дозволяло студентам прогнозувати майбутнє навчальне навантаження, зорієнтуватися у різновидах аудиторних і самостійних робіт. Порівняльний аналіз показує, що інтенсифікації навчального процесу у Львівському і Чернівецькому університетах сприяло викладання низки дисциплін національними мовами, поглиблення загальноосвітньої складової підготовки, пізнавально-прикладного характеру занять, науково-популярного стилю викладання.

В умовах предметної системи навчання вибір студентами факультету здійснювався по завершенні навчання на пропедевтичному загальноосвітньому факультеті, а всі дисципліни протягом перших років навчання мали елективний характер – принаймні у приватних ВНЗ. Відповідно режим контролю знань набував більшої гнучкості, залежно від бажання слухача бути атестованим з обраних предметів у зручний час, що сприяло появі категорії «вічних студентів», які могли здобувати освіту протягом тривалого терміну. Водночас студенти отримали змогу здійснення кількаразових спроб (у середньому до 3 разів) перескладання «незадовільно» в екзаменаційних комісіях за наявності поважних причин [16, арк. 4 зв.].

Необхідно зазначити, що більшою відкритістю до нововведень, гнучкістю розкладу й режиму відзначалися щойно створені приватні виші, що мали суттєві успіхи у втіленні предметної системи навчання, хоча окремі факультети і викладачі зволікали із здійсненням реформи. Так, якщо історико-філологічний і фізико-математичний факультети Одеських вищих жіночих курсів негайно запрацювали за предметною системою, то юридичний і медичний прагнули уникнути труднощів перебудовчого процесу. Найбільшу відданість традиціям і недовіру до інновацій демонстрували ВНЗ закритого типу – Київської духовної академії та Ніжинського історико-філологічного інституту князя О. Безбородька, що характеризувалися жорстким режимом життєдіяльності викладачів і вихованців, превалюванням виховної складової підготовки студентів над навчальною.

Неоднозначною була реакція технічних вишів: Київський політехнічний інститут одним із перших в імперії реалізував нову навчальну систему; натомість керівництво Харківського технологічного інституту наполягало на її недоцільності. Комплексна система підготовки фахівців, запроваджена в Київській політехніці з 1898 р. передбачала теоретичні заняття, експериментальні дослідження, заводські практики, навчальне проектування, виразну професійну спрямованість викладання загальноосвітніх предметів (історії, літератури, малювання).

Аналіз джерел показує, що на початку ХХ століття лекційна форма навчання зберегла статус основної форми організації навчально-пізнавальної діяльності. Однак відвідування лекційних занять залишалося вкрай незадовільним: спочатку на них могло записуватися дуже багато студентів, однак активно працювали тільки одиниці. Зазвичай, лекційний матеріал конспектувався окремими найсумліннішими слухачами, зусиллями яких упорядковувалися або й друкувалися курси улюблених викладачів, що вважаємо гідним виявом почуття вдячності своїм наставникам. Напередодні випробувань винахідливі вихованці пропонували власні конспекти іншим однокурсникам за умовну винагороду. З метою підвищення мотивації до навчальної діяльності відповідно до статуту 1884 р. студентам було дозволено відвідування лекцій на інших факультетах та обрання лекторів, що потребувало високого рівня свідомості і самоорганізації.

Опрацювання конспектів лекцій і методичних рекомендацій дозволяє констатувати, що викладачі ретельно обмірковували структуру та форму подання навчального матеріалу, використання

доцільних засобів концентрації уваги й активізації мислення слухачів за допомогою ілюстрацій, таблиць, препаратів, моделей. Ентузіасти науково-педагогічної справи не обмежувалися оприлюдненням конспектів лекцій і констатацією наукових фактів з використанням догматичного й акроаматичного методів викладання, віддаючи перевагу конструктивному діалогу з аудиторією, висуненню несподіваних гіпотез, доцільно організованій запитальній діяльності, обґрунтуванню оригінальних висновків і узагальнень [22, с. 62].

Запорукою високого рівня проведення лекційних занять була компетентність викладача, раціональне використання часу, визначення оптимального навчального навантаження, різноманітність дидактичних засобів і прийомів, забезпечення належної підготовки учасників навчального процесу з акцентом на самодіяльності студентів. Так, попередня підготовка слухачів до чергової лекції у Харківському технологічному, ветеринарному і сільськогосподарському інститутах передбачала повторення засвоєного матеріалу шляхом опрацювання конспектів, з'ясування нових термінів, написання тез на основі виокремлення головного, порівняння різних підходів, поглиблення здобутих знань із використанням додаткової літератури та міжпредметних зв'язків, унаочнення на рисунках, студіювання наступної теми згідно з планом і списком рекомендованих джерел [26; 34]. Закріплення лекційного матеріалу здійснювалося у позанавчальний час завдяки залученню студентів до дослідження доручених викладачем окремих питань в умовах лабораторій, кабінетів, клінік університетів та інститутів. Як свідчать спогади сучасників, окремі викладачі доповнювали ці традиційні форми роботи неформальним спілкуванням вдома за склянкою чаю, де влаштовували бесіди і консультації. Таким чином, лектори і слухачі, керівники практичних занять та їх виконавці ставали співучасниками і співтворцями евристичного начального процесу з елементами наукового відкриття [22, с. 62].

На відміну від університетів, у вищих школах технічного профілю акцент робився не на теоретичних знаннях, а на практичних навичках, що набували широкого розповсюдження і популярності у студіюючої молоді. Адже другий період навчання присвячувався проектній діяльності, що дозволяло враховувати нахили і потреби кожного студента. Розроблені чотири програми для машинобудівельного відділення Харківського технічного інституту було адаптовано до виконання проектів лісопильні, судно-, залізнице- або сільськогосподарського машинобудування з

різними варіаціями навчальних планів. Відповідно на хімічному відділенні запропоновано низку програм щодо проектів хімічного, керамічного заводів, заводу сільськогосподарських технологій і харчових продуктів [17, арк. 88 а–97]. При розробці авторського проекту особлива увага зверталася на його вигідність, ґрунтовність, собівартість, урахування відходів і побічних продуктів, тощо. Високо цінувалася здатність студента до здійснення порівняльної оцінки різних способів виробництва й обрання найдоцільнішого з них [13, арк. 4 зв., 18–25].

Репрезентативними критеріями ефективності предметної системи було посилення мотивації, пожвавлення інтересу до навчання, ретельність і сумлінність у здобутті знань, умінь та навичок з боку слухачів, що в цілому сприяло зростанню успішності студентського загалу. Водночас практика вільного відвідування лекцій, порушення послідовності складання іспитів призвели до суттєвої диференціації і поляризації навчальних досягнень студентів: обдаровані, діставши сприятливі умови для самореалізації, зарекомендували себе як перспективні науковці, ставши основою кадрового резерву ВНЗ. Натомість менш здібні, свідомі й активні без посиленого адміністративного контролю і негативного стимулювання діяльності стрімко знизили свої академічні показники, ризикуючи потрапити до категорії «вічних студентів». Нова система викликала невдоволення представників консервативної професури, яка нарікала на труднощі зі складанням розкладу, поділом студентів на групи, конкуренцію в середовищі викладачів.

Слід зазначити, що поглиблення вузько спеціалізованого характеру навчальних дисциплін, щільно пов’язаних із колом інтересів і наукових досягнень викладача дозволяло забезпечувати не поверхово-оглядовий, а ґрунтовний науковий рівень занять. Зміст лекційних курсів поступово набував актуального звучання, аргументованості, методологічного і методичного вдосконалення, спрямованого на розвиток критичного мислення студентської молоді. Подальшого розповсюдження набули лекції-диспути, на яких викладачі порушували ще не вирішені наукою питання, запитуючи «поради» у студентів. Це потребувало піднесеного інтелектуального тонусу учасників навчального процесу, передбачаючи формулювання лектором наукових гіпотез, відображення широкого діапазону різних підходів до певної проблеми, джерел і літератури, формулювання оригінальних узагальнень. Відповідні вимоги щодо володіння навичками наукового дослідження (обґрунтування методів,

джерелознавчий та історіографічний аналіз) висувалися і щодо студента. Виразною тенденцією оновлення змісту освіти було посилення краєзнавчого спрямування навчального процесу, тематики лекцій та наукових робіт (зокрема, конкурсних), що було характерним для вищих шкіл під російської і під австрійської України.

Більшість викладачів на початку ХХ століття не дозволяли собі «спочивати на лаврах»: в умовах жорсткої конкуренції на ринку інтелектуальних послуг вони змушені були примати руку на пульсі часу, постійно доводити власну обізнаність із останнім словом науки, невтомно шукаючи шляхів до серця і розуму студентів. Оскільки багато предметів мало характер оригінального авторського курсу, то його рівень залежав від наукових переконань і громадянської позиції конкретного викладача, що позначалося на тематиці семінарських занять, рефератів, конкурсних робіт. Так, якщо у Харківському університеті в курсі етнографії, покликаної сприяти розкриттю потенціалу рідного народу, принаймні торкалися історичних і побутових особливостей українців, то в Київському (з подачі професора М. Довнар-Запольського) обмежувалися вивченням життєдіяльності різних етносів Московської держави і Великоросії. Натомість у процесі викладання курсу російської історії професор В. Антонович робити акцент на питаннях з історії України.

У практиці вищої школи початку ХХ століття зустрічалися випадки усунення студентами викладачів від виконання обов'язків через низьку компетентність, використання застарілих посібників, «сірість і млявість викладання», «драконівські» вимоги і заниження оцінок [11]. Відкриті пробні лекції, що широко практикувалися у вищій школі слугували перепусткою претендентам до викладацької діяльності, дозволяючи всім присутнім виступати в якості незалежних експертів. Окремі лекції збирали понад тисячу слухачів. Традицією вищої школи було відвідання колегами лекційних занять, що проводилися справжніми світочами науки і майстрами своєї справи. Так, відомий мовознавець М. Овсянико-Куликовський вже в якості професора протягом тривалого часу насолоджувався виступами свого наставника, засновника школи філософського мовознавства професора О. Потебні. Опрацювання першоджерел засвідчує, що високим науково-методичним рівнем, насиченням українознавчим матеріалом вирізнялися лекції та семінари В. Антоновича, Д. Багалія, М. Грушевського, О. Єфименко, В. Лазурського, В. Перетца, Н. Полонської-Василенко, С. Русової, С. Смаль-Стоцького, М. Сумцова, П. Юркевича.

Викладачі прагнули до ширшого використання наочності, ілюстрацій, малюнків, діаграм, демонстраційного й екскурсійного методів, концентричного принципу, технічних засобів навчання («чарівних ліхтарів» і навіть фрагментів наукового кіно). Так, активною демонстрацією діапозитивів вирізнялися професор О. Краснов і приват-доцент С. Таранушенко, виготовлення яких здійснювалося коштом Харківського університету. На лекціях і семінарах приват-доцента М. Косача завдяки використанню обладнання магніто-метереологічного кабінету студенти оволодівали навичками самостійної роботи на метереологічній станції, що дозволило в 1901 р. започаткувати обстеження всієї Харківської губернії [31, с. 91]. Геологічні й мінералогічні колекції, навчальні посібники лабораторій порівняльної фізіології, зоології слугували для демонстрацій на лекційних і семінарських заняттях, а прилади фізичного кабінету – для проведення дослідів під час практичних занять, університетських і публічних лекцій. Упродовж канікул ботаніки традиційно заготовляли сухі і спиртові екземпляри рослин для систематики. Заняття на медичних факультетах супроводжувалися лікарською практикою, проведенням розтинів тіл, хірургічних операцій, тощо.

Практичні заняття передбачали наукові бесіди, письмові відповіді на поставлені питання, критичний аналіз першоджерел, статистичних відомостей, матеріалів археологічних, етнографічних, фольклористичних експедицій, екскурсій, конспектування й усний виклад частини науки за класичними творами, написання семестрових робіт і творів, проведення дослідів та експериментів під керівництвом наставників, творчі завдання з іноземної мови, створення ігрових ситуацій (моделювання судових процесів з подальшим їх обговоренням – на юридичному факультеті), тощо [22, с. 60]. Завдяки практичним заняттям забезпечувався зв’язок із засвоєним лекційним матеріалом, закріплення найважливіших питань і водночас здійснювалася підготовка до науково-дослідної діяльності. Так, краєзнавець, засновник Харківської школи геоморфологів професор І. Леваківський робив акцент на історичному і порівняльному методах, організовував для студентів екскурсії Дніпром, Донецьким кряжем; засновник природничо-географічної школи професор О. Краснов віддавав перевагу екскурсіям на Кавказ, куди полюбляв возити студентів і професор мистецтвознавства Ф. Шмідт, розкриваючи вплив грузинської та вірменської культури на українську. Для учасників семінарію професора В. Перетца традиційними стали «польові дослідження», екскурсії до різних регіонів України для вивчення їх культурно-

історичних особливостей, інтенсивна робота в архівосховищах, участь у засіданнях Петербурзької академії наук, де порушувалися проблеми розвитку української мови [29].

Керівництво обговоренням певної теми на практичному занятті провадилося викладачем, який залучав студентів до участі в дискусії, спрямовував її перебіг у разі відхилення учасників від сутності предмету, підбивав підсумки заняття. Так, на історико-філологічному факультету професор обирав і часто використовував «епохальний» (конкретно-історичний підхід), тематично розбиваючи певну епоху, а студенти, підготувавши реферати, в певній хронологічній послідовності висвітлювали її, відповідаючи на запитання колег і зауваження опонентів [22, с. 64].

Оновленню навчального процесу сприяла здатність вищої школи до засвоєння передового педагогічного досвіду із близького й далекого зарубіжжя. Незважаючи на ризик підозр у політичній неблагонадійності, активізувалися науково-освітні візити вчених із Наддніпрянщини до підастрійської України (професори В. Перетц, В. Лазурський, приват-доценти О. Маркевич і В. Щербаківський, культурний і громадський діяч Г. Хоткевич), насамперед для участі у засіданнях Наукового товариства імені Т. Шевченка, вивчення зібрань музеїв та архівів, ознайомлення з роботою українських гімназій та просвітницьких товариств.

Законодавицею інновацій виступала Вища школа соціальних наук, створена базі Сорбонни знаним вченим-соціологом, редактором першої енциклопедії українознавства «Український народ у його минулому та сучасності», професором М. Ковалевським. До викладання в закладі, що вирізнявся свободою думки, було залучено провідних вчених і громадських діячів (зокрема, М. Грушевського, Ф. Вовка); активно використовувалися найсучасніші технічні засоби навчання, зокрема магнітофон. Цікаво, що згідно з резолюцією наради ректорів вищих навчальних закладів у Відні 1912 р. рекомендувалося ширше практикувати роботу «з навушниками» [10, арк. 2].

Якщо раніше вчені здійснювали стажування у країнах Західної Європи, то з початком ХХ століття – все частіше в Сполучених Штатах Америки [12]. Аналізуючи причини високої якості знань вихованців Геттінгенського університету в галузі фізико-математичних наук, приват-доцент А. Пшеборский відзначав блискуче викладання (простота викладу, аргументованість, оригінальність висновків), плідну співпрацю викладачів і студентів, відкритий доступ до

використання багатої матеріально-технічної бази [33, с. 26–34]. Проте в умовах Російської імперії головною перешкодою вдосконалення навчального процесу було незадовільне матеріально-технічне забезпечення вищих шкіл. Так, брак елементарних гігієнічних умов клінік Харківського університету був причиною смерті багатьох пацієнтів [2, с. 54]; стан музею витончених мистецтв загрожував загибеллю колекцій картин та експонатів. Вкрай незадовільною була астрономічна обсерваторія, доки в кінці XIX століття коштом університету й жертводавців не було споруджену нову – одну з кращих у Російській імперії; переважно недержавними засобами було переобладнано хімічну й фізичну лабораторії, зоологічний музей, метереологічну станцію, споруду архіву, етнографічного відділення і бібліотеки, школу-майстерню для підготовки точних механіків. Однак критично незадовільний стан допоміжних установ не дозволяв витримувати конкуренцію з багато обладнаними політехнікумами й технологічними інститутами, тим паче в Західній Європі та США.

У цей період було апробовано і втілено у практику вищої школи різноманітні методичні інновації; катехизисний метод поступово витіснявся концентричним. Аналіз джерел свідчить, що у вищих навчальних закладах асистентами і запрошеними фахівцями проводилися два різновиди репетицій: концентричні та звичайні. Раціональне поєднання індивідуальних і групових форм навчання пожвавлювало розумову роботу слухачів, сприяло розвитку здорової конкуренції у студентському середовищі. Екстернатна форма навчання виявилася доцільною для обдарованих студентів, які завершували свої наукові роботи.

На природничому відділенні Харківського університету проводилися «малі практикуми» (для всіх студенів першого курсу) та «великі практикуми» (для зоологів четвертого курсу) [32, с. 37]; було апробовано практичні заняття з анатомії людини, що викликали значний інтерес у студентів, але за браком необхідного матеріального забезпечення складно було досягти їх належного рівня. Обсягом і різноманітністю вирізнялися практичні заняття у процесі підготовки фармацевтів, що полягали у здійсненні кількісного та якісного аналізу препаратів (на першому курсі), у виготовленні препаратів та оцінці їх якості, починаючи з другого курсу.

Індивідуалізація та диференціація навчального процесу здійснювалася завдяки дорученню окремим студентам творчих завдань, спрямованих на вирішення певної наукової проблеми, проведенню спільних наукових досліджень викладачів і вихованців, створенню праць у

співавторстві наставників з молодими перспективними науковцями. Для вдосконалення володіння іноземною мовою, поглиблення професійних знань, умінь, навичок та з метою підготовки нової науково-педагогічної зміни практикувалося стажування студентів за кордоном (особливо Київським комерційним інститутом, Вищими жіночими курсами). Так, щороку 20 кращих студентів Київського комерційного інституту, які становили основу кадрового резерву направляли у закордонні відрядження. У програмних документах нових вишів було зафіксовано збільшення питомої ваги практичних занять, порівняно з університетським форматом і колоквіумів, як форми контролю знань. Порівняльним чином з'ясовано: якщо в університетах обсяг практичних занять значно поступався лекційним годинам пересічно у співвідношенні 1:3, то у спеціальних вищих школах (технічних, комерційних, сільськогосподарських) – ці пропорції урівноважувалися. Встановлено, що максимальної індивідуалізації навчального процесу було досягнуто у роботі вищих музичних шкіл.

У процесі роботи гуртків слухачами здійснювалася підготовка і захист рефератів, виголошення й обговорення доповідей. Плідністю вирізнялися літературний (під керівництвом приват-доцента В. Лазурського) і природничий (професора В. Мелікова) на Одеських вищих жіночих курсах, філософський гурток (професора П. Свєтлова) – на Київських. Гідні роботи студенток оприлюднювалися у власних виданнях: «Мінерва» (Київські вищі жіночі курси), «Літопис» (Вищі жіночі курси О. Жекуліної), «Праці слухачок» (Одеські вищі жіночі курси).

Для забезпечення належної підготовки викладачі рекомендували студентам опрацювання найсучаснішої літератури, причому значну її частину – іноземною мовою. Журнальна лекторія в бібліотеці Новоросійського університету дозволяла безпосередньо знайомити студентів з новітніми періодичними виданнями. Деякі викладачі, приміром М. Сумцов, в оглядах викладання офіційно зафіксували, що проводять консультації після лекцій і вдома.

Суттєво зросла питома вага практичних і семінарських занять, самостійної роботи студентів, різних видів практик, загальноосвітніх та виробничих екскурсій. Так, студенти Київського політехнічного, Харківського технологічного інститутів здійснювали екскурсії і практикувалися на провідних підприємствах країни (зокрема, П. Харитоненка, Л. Кеніга, бельгійському заводі в Сумах, промислових гігантах Донецько-Криворізького басейну, тощо), на що призначалося значне фінансування з перспективою подальшого працевлаштування [14, арк. 15].

Порівняльний аналіз педагогічної практики студентів показує, що цей вид діяльності за обсягами і спектром вимог дістав значного розвитку у вищій школі Російської імперії. Натомість у Львівському університеті станом на 1915 р. педагогічну практику здійснювали тільки ті студенти четвертого курсу філософського факультету, які готувалися до вчительської діяльності [7]. Суттєве значення для поглиблення професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів мав Педагогічний семінарій під керівництвом доктора Б. Маньковського, лекції українських і польських професорів (І. Бартошевський, Й. Делькевич, М. Паливода, Б. Яшовський). Серед викладачів психолого-педагогічних дисциплін підросійських вищих навчальних закладів слід відзначити Д. Тихомирова (Ніжинський історико-філологічний інститут князя О. Безбородька) і С. Ананьїна, який запровадив експериментальні дослідження з педагогічної психології на семінарських заняттях у Київському університеті. Заслуженої слави зажили психологічні семінарії київських професорів Г. Челпанова і В. Зеньківського, одеського професора М. Ланге в Новоросійському університеті та на вищих жіночих курсах. У цей період семінари виконували функцію наукової лабораторії, де студенти випробовували свою здатність до самостійної пошукової діяльності.

Завдяки гостро актуальному, порівняно з підручниками, випереджальному характеру знань, ознайомленню з методологічними принципами й технічними прийомами збирання та опрацювання матеріалу винятковою популярністю користувалися семінари професорів В. Перетца і А. Лободи з російської словесності, доцента Н. Полонської – з археології та з історії первісного християнства в Київському університеті та на вищих жіночих курсах [6], статистичний семінар професора О. Русова в Київському комерційному інституті, статистично-економічний семінар професора В. Левицького, цивілістичний (професора В. Гордона) в Харківському університеті [36]. Так, на цивілістичному семінарі здійснювалося вирішення практичних завдань з юриспруденції, закріплення лекційного матеріалу на репетиційних заняттях завдяки підготовці стислих повідомлень, розігрування елементів судового провадження (зокрема, обговорення таких актуальних проблем, як рішення Державної думи або наслідки нових нормативно-правових актів, розбіжності між «буквою закону» й життєвими реаліями). Засідання семінару збирало до 100, (в окремих випадках – до 300 учасників і спостерігачів) [22, с. 65], часто затягувалося до опівночі.

На семінарах здійснювалася підготовка студентів до написання дипломних робіт, проведення професорських занять і репетицій [30]. Іноді здійснювалася робота в невеличких групах по 2–4 студенти, які спільно досліджували певну проблему, висуваючи одного доповідача. Протягом року пересічно відбувалося 5–10 семінарських засідань. Цікаво, що практикувалися й такі семінари, на яких відповідно до теми засідання головували різні викладачі і фахівці, що сприяло налагодженню співробітництва з різними зацікавленими установами, організаціями, приватними особами.

Вихованці «Семінару української філології» (1909 р.) під керівництвом професора О. Колесси на базі Львівського університету за семестр пересічно готували по дві наукових роботи, присвячених життю і творчості видатних українських письменників, історії місцевого шкільництва, фольклору [9]. Тому багато з них згодом стали знаними науковцями. Аналіз спогадів засвідчує, що педагогічний хист відомого історика М. Грушевського найбільше розкривався не стільки за лекційною кафедрою, як у роботі семінарію, що вирізнялися яскраво вираженим авторським підходом і слугував гарним стартом для перспективної молоді.

Порівняльний аналіз показує: якщо раніше за пропуски лекцій без поважних причин або за провал випробувань студенти підлягали покаранню (публічна догана, карцер, штраф, не допуск до іспитів, відрахування), то на початку XX століття почали віддавати перевагу засобам позитивного стимулювання навчально-пізнавальної діяльності. Утверджувалася практика соціальної допомоги студентам: працевлаштування молоді, надання позичок, оплата житла малозабезпеченим. Практикувалося вручення солідних гонорарів талановитим студентам (до 250 руб.) за публікації наукових статей або переклад найактуальніших курсів лекцій зарубіжних авторів [4]. Для ширшого ознайомлення міжнародної громадськості з результатами наукових досліджень праці деяких студентів і професорських стипендіатів виходили у світ іноземними мовами. Згідно зі статутом студентського наукового семінару (1897 р.) професора С. Смаль-Стоцького, присвяченого історії української літератури, в Чернівецькому університеті було передбачено по 50 гульденів премії вихованцям за кращі доповіді й письмові розвідки [18, арк. 141–142 зв.]. Міністерство освіти та віровизнань Австрійської імперії призначало грошові винагороди для тих студентів Львівського університету, які гарно

зарекомендували себе у процесі педагогічної практики, що сприяло професійному самовдосконаленню майбутніх вчителів [18, арк. 141].

Своєрідним моральним заохочення для найсумлінніших студентів було відзначення їхніх здобутків у щорічних звітах вищих навчальних закладів, удостоєння золотими медалями, дипломами першого ступеня. Позитивно зарекомендувати себе перед академічною громадою дозволяла участь у конкурсі студентських наукових праць з тематики, запропонованої факультетами або обраної самостійно, переможці яких відзначитися преміями, почесними відгуками визнаних авторитетів. Ефективним засобом активізації навчального процесу були інтелектуальні змагання між найбільш обізнаними студентами, що збирали переповнені зали спостерігачів. Свідченням значного суспільного інтересу до публічних диспутів з актуальної проблематики є розлогі репортажі, оприлюднені у періодичних виданнях. Адже аргументований та переконливий виступ диспутантів слугував перепусткою до академічного визнання, був шансом заявити про свою ерудованість широкому загалу.

Дієвим засобом стимулювання творчої активності студентів слугували стипендії, кількість яких у кожному з університетів під російської України коливалася у межах 150, причому близько третини з них були державними, а більшість – приватними і громадськими. Приватними особами переважно утримувалося по 1 стипендії, іноді 2-4, а найбільше – 20 стипендій забезпечив сумський промисловець і меценат І. Харитоненко. Порядок надання стипендій та премій регламентувався відповідними документами, що містив умови для претендентів: від вимоги сумлінності у навчанні до більш деталізованих, із зазначенням віровизнання, національності, походження (стан, губернія), громадянства, матеріального забезпечення, поведінки. До найпопулярніших належали стипендії за походженням, тому часто за рівних можливостей претендентів перевага надавалася земляку фундатора.

У вищих навчальних закладах Галичини й Буковини розповсюдженими були стипендіальні фундації для студентів-поляків, євреїв, німців. Серед жертводавців, націлених на сприяння студентам-українцям особливою щедрістю вирізнялися професор М. Грушевський, підприємець і меценат Є. Чикаленко, письменник О. Кониський, митрополит А. Шептицький, а також «Українське наукове товариство імені Шевченка», «Український народний дім у Львові», «Просвіта» [39, арк. 1]. Призначення цих стипендій полягало у

формуванні нової генерації українських вчених, які б розвивали різні галузі наукового знання. Так, у положенні до наукового конкурсу «Українського народного дому у Львові» 1905 р. зазначалося, що стипендіати обов'язково мають бути українцями греко-католицького обряду із малозабезпечених родин Галичини, які мають зразкову поведінку та успішно вивчають юридичні, філологічні, медичні або технічні науки. Стипендіат міг послуговуватися стипендією до завершення студій, а в разі успішного складання іспитів на ступінь доктора – ще протягом двох років [8, арк. 5–7]. Свідченням високих моральних якостей представників тогочасної молоді є випадки відмови від стипендії на користь більш гідних або бідних товаришів.

Загалом, ефективність навчального процесу значною мірою залежала від характеру його взаємодії учасників, відчуття «духовної спорідненості»: від викладачів, які окресливши завдання та сутність проблеми, влучно й переконливо обґрунтовували власну позицію, вдавалися до доречних прикладів та порівнянь, забезпечували сприятливий мікроклімат, і студентів, які брали активну участь у спільному пошуку істини. З пасивного слухача, об'єкта впливу, «сприймача» матеріалу студент поступово перетворювався на суб'єкта, здатного до свідомого і критичного засвоєння навчальної інформації, аналізу обраної проблеми, аргументації власних міркувань, узагальнення, формулювання самостійних висновків. Однак на заваді становленню суб'єкт-суб'єктних взаємин в академічному середовищі була схильність окремих викладачів до застосування монологічних форм навчання і використання одноманітної літератури.

Синхронний і діахронний аналіз дозволяє констатувати, що найбільш повної реалізації нової моделі вищої школи вдалося досягти у практиці щойно створених (переважно недержавних) вишів. Це Вищі жіночі курси (Київ, Харків, Одеса), Київський Фребелівський інститут, Київський політехнічний інститут, Київський комерційний інститут, Гірничий інститут у Катеринославі, Київська й Одеська консерваторії, Новоросійський вищий міжнародний інститут тощо.

Методом порівняння виокремлено низку переваг запровадженої на початку ХХ ст. предметної системи навчання (зорієнтованої на автономну модель вищої школи) щодо традиційної курсової, яка відповідала авторитарній моделі: пріоритет інтенсивного характеру засвоєння знань над екстенсивним; розширення варіативної складової змісту освіти за умови збереження базисного (інваріантного) блоку; увиразнення нових критеріїв ефективності навчального процесу –

рівня оволодіння студентом науковою методологією дослідження замість механічного засвоєння усіх дисциплін навчального плану; диференціація та індивідуалізація навчання, адаптація до потреб і нахилів студентів (розробка індивідуальних навчальних планів на основі низки запропонованих варіантів); започаткування студентоцентричного підходу та суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників навчального процесу; посилення мотивації та академічного тонусу викладачів і студентів, творча атмосфера спільного пошуку, налагодження співробітництва, консультативна роль наставника; заміна «підручникового» («школярського») характеру викладання на науковий, що дозволяло забезпечувати високий рівень фундаментальної та спеціальної підготовки фахівців.

Висновки. Отже, після запровадження за «Тимчасовими правилами» (1905 р.) університетської автономії завдяки доцільному поєднанню академічних традицій та інновацій на початку ХХ століття увиразнилися такі тенденції розвитку навчального процесу: в меті освіти – від підготовки чиновника-функціонера до формування творчої особистості-громадянина; у цінностях – свобода викладання, навчання та наукового пошуку; поєднання загальнолюдського і національного; у принципах і підходах – антропоцентризм, гуманізація, гуманітаризація, культуро відповідність, індивідуалізація, диференціація, інтеграція знань; у змісті – пріоритет матеріального над формальним, поглиблення наукової насиченості, практичної доцільності, професійного спрямування; у формах – від монополії лекцій до урівноваження їх практичними заняттями; у методах – від репродуктивних до продуктивних, поєднання концентричних, проектних, лабораторних методів роботи; у стилі взаємин учасників навчального процесу – від авторитарного, що характеризувався домінуванням особистості викладача до демократичного; у структурі – відкриття нових спеціальностей, кафедр, навчально-допоміжних установ; у системі навчання – перехід від курсової до предметної, що передбачав розробку індивідуальних навчальних планів з акцентом на самостійній роботі, практичних заняттях, проектній діяльності, наукових дослідженнях студентів.

Перспективи подальших досліджень полягають у визначенні викликів та ризиків реалізації академічних інновацій, зміни системи навчання у вищій школі в умовах сучасної України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бенера В. Є. Самостійна робота студентів у вищій школі України : історичні трансформації (друга половина XIX – кінець XX ст.) / В. Є. Бенера. – Рівне : ПП ДМ, 2011. – 640 с.

2. Бузескул В. История Харьковского университета при действии Устава 1884 г. (с 1884 по 1905 г.) / В. Бузескул. – Х.: Тип. А. Дарре, 1905. – 89 с.

3. Грачев В. В. Становление и развитие высшего негосударственного образования в России (вторая половина XIX – начало XX века) : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / В. В. Грачев. – М., 2000. – 144 с.

4. Державний архів м. Києва (далі – ДАК). – Ф. 16. – Оп. 437. – Спр. 104. – Арк. 1.

5. ДАК. – Ф.16. – Оп. 465. – Спр. 1288. – Арк. 1–18.

6. ДАК. – Ф. 16. – Оп. 465. – Спр. 1289. – Арк. 1–20.

7. Державний архів Львівської області (далі – ДАЛО). – Ф. 26. – Оп. 7. – Спр. 110. – Арк. 1–86.

8. ДАЛО. – Ф. 26. – Оп. 13. – Спр. 183. – Арк. 5–7.

9. ДАЛО. – Ф. 26. – Оп. 13. – Спр. 353. – Арк. 4.

10. ДАЛО. – Ф. 26. – Оп. 13. – Спр. 552. – Арк. 1–2.

11. Державний архів Харківської області (далі – ДАХО). – Ф. 667. – Оп. 286. – Спр. 149. – Арк. 1–16 арк.

12. ДАХО. – Ф. 770. – Оп. 1. – Спр. 99. – Арк. 1–327.

13. ДАХО. – Ф. 770. – Оп. 1. – Спр. 763. – Арк. 1–66.

14. ДАХО. – Ф. 770. – Оп. 1. – Спр. 770. – Арк. 1–258.

15. ДАХО. – Ф. 770. – Оп. 1. – Спр. 795 – Арк. 1–179.

16. ДАХО. – Ф. 770. – Оп. 1. – Спр. 807. – Арк. 1–33.

17. ДАХО. – Ф. 770. – Оп. 1. – Спр. 849. – Арк. 1–244.

18. Державний архів Чернівецької області. – Ф. 3. – Оп. 2. – Спр. 15071. – Арк. 1–142 зв.

19. Додонова Г. В. Аудиторна і позааудиторна робота працівників університетів Наддніпрянської України другої половини XIX – початку XX ст. / Г. В. Додонова // Південний архів. Серія : Історичні науки. – 2008. – Вип. 28–29. – С. 55–60.

20. Encyclopedia. Львівський національний університет імені Івана Франка : в 2 т. Т. 1 : А–К / [видавнича рада : І. О. Вакарчук (голова) та ін.]. – Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2011. – 716 с. + 112 с. вкл.

21. Зеленська Л. Д. Учені ради в системі діяльності університетів України XIX століття : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Л. Д. Зеленська. – Х., 2012. – 612 с.

22. Золотухіна С. Т. Діалогове навчання як засіб професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів : історичний аспект : монографія / С. Т. Золотухіна, В. В. Масич. – Харків, 2014. – 183 с.

23. Известия Киевского коммерческого института. – 1914. – Кн. XXI. – К., 1914.

24. Корж-Усенко Л. В. Народні університети в Україні як феномен освіти дорослих / Л. В. Корж-Усенко // Науковий вісник Львівського національного університету імені І. Франка. Серія : Педагогічні науки – 2017. – № 32.

25. Косінова Г. О. Харківський університет наприкінці XIX – на початку XX століття : дис. … канд. іст. наук : 07.00.01 «Історія України» / Г. О. Косінова. – Х., 2003. – 288 с.

26. Костенко Ю. Т. Двадцатипятилетие Харьковского технологического института, Устава Харьковского технологического института Императора Александра III (1885–1910) / Ю. Т. Костенко. – Х. : Тип. Зильберга, 1910. – 210 с.

27. Курило Л. Ф. Проблеми вітчизняної університетської освіти в XIX – на початку XX століття : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01«Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Л. Ф. Курило. – Кам'янець-Подільськ, 2007. – 228 с.

28. Левицька Н. М. Вища гуманітарна освіта (друга половина XIX – початок XX ст. : монографія / Н. П. Левицька. – К., 2012. – 395 с.

29. Міщук С. Формування науково-практичних засад опису рукописних книг та стародруків у науковій діяльності В. М. Перетца в Україні / С. Міщук // Бібліотечний вісник. – 2007. – № 4. – С. 23–36.

30. Обозрение преподавания историко-филологического факультета императорского Харьковского университета на 1917–1918 г. – Х., 1919.

31. Отчет императорского Харьковского университета за 1901 г. // Записки императорского Харьковского университета за 1901 г. – Х. : Тип. М. Зильберберг и сын-я.

32. Отчет императорского Харьковского университета за 1916 г. // Записки императорского Харьковского университета за 1916 г. – Х. : Тип. М. Зильберберг и сын-я.

33. Отчет о заграничной командировке (пр.-доц. А. Пшеборского) // Записки императорского Харьковского университета. – 1906. – Кн. 1. – С. 26–34.

34. Отчет о состоянии и деятельности Харьковского ветеринарного Института Императора Николая I за 1914 год. – Х. : Тип. Адольф Дарре, 1915. – 245 с.

35. Сравнительная таблица уставов университетов 1884, 1863, 1835 и 1804 гг. – СПб. : Издательство Санкт-Петербургской тюрьмы, 1901. – 270 стб.

36. Сокращенний отчет о состоянии Харьковского университета в 1917 г. // Записки Харьковского университета в 1918 и 1919 гг. – Харьков, 1919.

37. Удовицька Т. А. Громадські і приватні вищі навчальні заклади України (наприкінці XIX – на початку XX ст.) : дис. … канд. іст. наук : 07.00.01 «Історія України» / Т. А. Удовицька. – Х., 2002. – 185 с.

38. Университетская идея в Российской империи XVIII – начала XX веков : антология : учебное пособие для вузов / сост. : А. Ю. Андреев, С. И. Посохов. – М. : РОССПЭН, 2011. – 527 с.

39. Центральний державний архів України в м. Львів (далі – ЦДІАУ м. Львів). – Ф. 348. – Оп. 1. – Спр. 7111 – Арк. 1.

40. ЦДІАУ м. Львів. – Ф. 362. – Оп. 1. – Спр. 76. – Арк. 1–52.

41. Чайковский М. Записки / М. Чайковский // Русская старина. – Т. 84, № 11. – С. 170–172.

Олена Кузнєцова, канд. наук з фізичного виховання і спорту, доцент кафедри фізичного виховання
Національний університет водного господарства та природокористування, м. Рівне
ORCID ID 0000-0003-0536-421X
DOI 10.24139/978-966-968-247-0/350–371

ПРОЕКТУВАННЯ МОДЕЛІ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ ЗАСТОСУВАННЯ ОЗДОРОВЧИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ

У дослідженні з'ясовано теоретичні засади проектування змісту методичної системи застосування оздоровчих технологій у процесі фізичного виховання студентів та розроблено рекомендації щодо реалізації досліджуваного процесу відповідно до сучасних вимог. Методична система застосування оздоровчих технологій розглядається автором як система впровадження у процес фізичного виховання з оздоровчою метою різних видів рухової активності або їх поєднання в узгодженій дії із допоміжними засобами фізичного виховання, механізми конструювання і реалізації цієї системи в освітньому просторі ВНЗ, зміст якої складають концептуальний, суб'єктно-структурний процесуально-діяльнісний та результативний компоненти.

Ключові слова: *проектування, методична система, модель, алгоритм, оздоровчі технології, фізичне виховання студентів.*

Постановка проблеми. Однією з проблем застосування інноваційних оздоровчих технологій у педагогічному процесі є відсутність чітких методологічних установок. Слід відмітити, що загальна методологія визначається відомими ідеями, положеннями філософської і педагогічної антропології про людину, про природу і сутність людської діяльності, єдності явищ і процесів оточуючого світу, а також соціальної, діяльнісної та творчої сутності особистості як цілісної системи [1, 2, 3, 5, 15].

Методологічним орієнтиром для впровадження інноваційних оздоровчих технологій в педагогічний процес слугуватиме системний підхід. Системний підхід як методологічний засіб в онтологічному і гносеологічному плані передбачає «спеціальну стратегію дослідження, яке дозволяє мати єдину модель об'єкта як цілого, що виконує функцію засобу організації дослідження» [2, с. 26]. Дослідження, пов'язані з вивченням структури системи, її системоутворювальних зв'язків, функціонування і розвитку, управління системою, можна віднести до системних, якщо дотриманий основний методологічний принцип цілісності системи [2, с. 45].

Педагогічне проектування є цілісним процесом модернізації методичної системи застосування оздоровчих технологій у процесі фізичного виховання, у дослідженні будемо опиратися на його *структурні складові: прогнозування, моделювання, конструювання та реалізацію* [11, 20]. Прогнозування, як складова проектувального процесу, передбачає обґрунтування доцільності змін об'єкта проектування та визначення можливих шляхів його удосконалення. Моделювання – розробка загальної стратегії зміни методичної системи застосування оздоровчих технологій на основі створеної моделі оновленої системи фізкультурно-оздоровчих занять в освітньому просторі вищого навчального закладу та за його межами. Конструювання – це деталізація обґрунтованої моделі та створення реального об'єкта, наближення його до використання в процесі фізичного виховання та життєдіяльності. Складова реалізації передбачає експериментальне впровадження розробленої моделі та узагальнення результатів проектування.

Аналіз актуальних досліджень. Для розв'язання суперечностей, що склалися між рівнем соціальних вимог та ефективністю педагогічних дій у процесі фізичного виховання студентів спеціального навчального відділення, в Україні проведено багато різних наукових досліджень, які подані у фундаментальних працях О. Д. Дубогай, С. М. Канішевського, Т. Ю. Круцевич, О. С. Куца, С. І. Присяжнюка, Г. П. Грибана, Л. П. Сущенко та ін. Однак аналіз літературних джерел засвідчив, що у наш час не існує комплексних досліджень, спрямованих на модернізацію методичної системи застосування оздоровчих технологій у процесі фізичного виховання студентів вищих навчальних закладів. Розробкою теорії побудови методичних систем займалися В. П. Беспалько, Т. А. Бороненко, Л. І. Долинер, В. В. Краєвський, Н. В. Кузьмина, М. І. Моро, зокрема у професійній освіті К. Є. Романова, загальнотехнічних дисциплінах – М. І. Наумкін, у геометрії – А. М. Пишкало, у філології Р. О. Гришкова, в математиці – С. І. Калінін, С. П. Семенець, Ю. В. Триус, у фізиці – В. В. Мендерецький, в екології – М. В. Шептуховський, у біології – Н. Б. Грицай та ін. В Україні проблема створення сучасної методичної системи застосування оздоровчих технологій у процесі фізичного виховання студентів з відхиленнями у стані здоров'я розв'язувалася недостатньо, що є предметом пропонованого наукового пошуку.

Мета статті – розробити рекомендації для проектування змісту методичної системи застосування оздоровчих технологій у процесі фізичного виховання студентів відповідно до сучасних вимог.

Виклад основного матеріалу. За результатами аналізу різних підходів до дослідження сутності і призначення педагогічного проектування в класичній і посткласичній педагогічній спадщині нами встановлено, що воно є неодмінною умовою здійснення регулятивно-проспективной функції педагогіки і виділяється в даний час в особливий вид діяльності педагога [6, 19, 20]. Ми розуміємо під сутністю педагогічного проектування діяльність педагога, спрямовану на аналіз пізнавальної і соціокультурної ситуації, розробку гіпотетичної теоретичної моделі, концептуально-технологічних підстав і ресурсного забезпечення перетворювальної діяльності в галузі освітньої практики, інноваційної та дослідницької діяльності. Проектування – це розумова діяльність, яка визначає майбутній процес і результат перетворення дійсності з урахуванням природних і соціальних законів, на основі вибору і прийняття рішень. У проектуванні важливо підкреслити його ідеальний характер. Дії проводяться не з реальними явищами і процесами, а з їх уявними моделями. У логічній структурі проектування виділяють наступні основні етапи: постановка завдання – збір інформації – аналіз даних – вибір стратегії – вибір тактики – формулювання ідей – порівняння варіантів – синтез – оцінка – оптимальне рішення – конкретизація – рефлексія [6].

У структуру проектувальної діяльності викладача фізичного виховання входять наступні компоненти: визначення задуму, аналіз пізнавальної та практичної ситуації, теоретичне моделювання, визначення концепції перетворень, розробка технології, розробка стратегічної програми реалізації проекту, знаходження педагогічних засобів реалізації проекту, експертна оцінка результатів до і після впровадження [14].

Алгоритм проектування методичної системи має складну характеристику взаємопов’язаних етапів життєдіяльності об’єкта проектування – оздоровчого процесу фізичного виховання в освітньому просторі вищого навчального закладу (табл. 1). Для цілісної характеристики процесу проектування методичної системи нами обґрунтовано її сутність як системи проектування досліджуваного процесу застосування інноваційних оздоровчих технологій у фізичному вдосконаленні студентської молоді.

Таблиця 1

Алгоритм проектування методичної системи застосування оздоровчих технологій у процесі фізичного виховання студентів

Структурні складові Проекту-вання	**Назва етапу**	**Зміст діяльності**
Прогнозу-вання	І етап – вихідний	Формування початкового уявлення про організаційну та змістову структуру методичної системи. Генерування ідей: складання варіантів технологічних способів навчання, тобто систем прийомів навчально-рухової діяльності студентів по оволодінню змістом освіти. Збір вихідних даних та аналіз ефективності впровадження традиційних фізкультурно-оздоровчих технологій в навчальному процесі студентів спеціального навчального відділення. Виявлення протиріч, які існують в сучасній практичній діяльності викладача фізичного виховання і вимагають змін.
	ІІ етап – діагнос-тичний	Комплексна медико-біологічна, педагогічна і соціологічна діагностика, яка випереджає власне проектувальну діяльність. Такого роду діагностика служитиме виявленню мотивів до занять фізичними вправами, видів рухової активності, яким надають перевагу студенти та оцінці рівня фізичної кондиції. Чим вище об’єктивність даних, отриманих в ході діагностики, тим точніше орієнтири для проектування методичної системи застосування оздоровчих технологій.
Моделю-вання	ІІІ етап – Предпро-єктуваль-ний	Оцінка кожного варіанта і вибір оптимального – створення оновленої моделі методичної системи застосування оздоровчих технологій у процесі фізичного виховання студентів. Вибір стратегії занять – визначення орієнтирів для вибудовування проекту системи фізкультурно-оздоровчих занять.
	ІV етап – Перетво-рювальний	Підбір необхідного матеріально-технічного оснащення оздоровчого процесу, розробка оновленого навчально-методичного комплексу для студентів спеціальних навчальних відділень. Побудова оновленого оздоровчого процесу з фізичного виховання за допомогою включення в навчальну та позанавчальну діяльність студентів різноманітних за змістом, спрямованістю,

		особливостями організації та формами впровадження оздоровчих технологій адресного спрямування.
Конструю-вання	V етап – конкрети-зації	Деталізація методичної системи, забезпечення технологічного характеру діяльності з метою досягнення проміжних і кінцевих результатів; визначення методики проектування змісту, форм, методів та засобів фізкультурно-оздоровчої діяльності, що забезпечать впровадження інновацій в освітній простір вищого навчального закладу.
Реалізація	VI етап – реалізації проект-ного задуму	Створення реального об'єкта за обґрунтованою моделлю, здійснення заходів, передбачених на етапі конкретизації; коригування програми дій у реалізації методичної системи. Реалізація розробленого проекту в процесі фізичного виховання, за результатами якого відбувається поступальне зближення фактичних показників психофізичних кондицій і мотиваційної сфери студентів з їх запланованими значеннями.
	VII етап – Контроль-но-корекційн ий	Документальне оформлення проекту. Опис результатів застосування методичної системи; зіставлення прогнозованих та реально отриманих результатів, визначення причин відхилень; моніторинг результатів дослідження з метою оцінки ефективності проектувального процесу. За підсумками оперативного контролю, при необхідності, вносяться корективи в план окремих занять і всієї програми оздоровлення з метою забезпечення максимально повної відповідності запланованих і реальних показників. Уміння студентів здійснювати самоаналіз, самоконтроль, самооцінювання та самокорекцію результатів своєї фізкультурно-оздоровчої діяльності для подальшого самовдосконалення.

Впровадження інноваційних оздоровчих технологій відбувається в результаті планування навчального процесу на основі бажаного еталону, програмування впливу з науковим обґрунтуванням засобів оздоровчої фізичної культури, характером вправ, об'ємом та інтенсивністю навантаження, моделюванням та співставленням результатів із запланованим спочатку результатом [7]. Графічне зображення загальної концепції взаємодії частин процесу проектування з метою отримання кінцевого результату – оновленою методичною системою застосування інноваційних оздоровчих технологій у процесі фізичного виховання студентів подано на рис. 1.

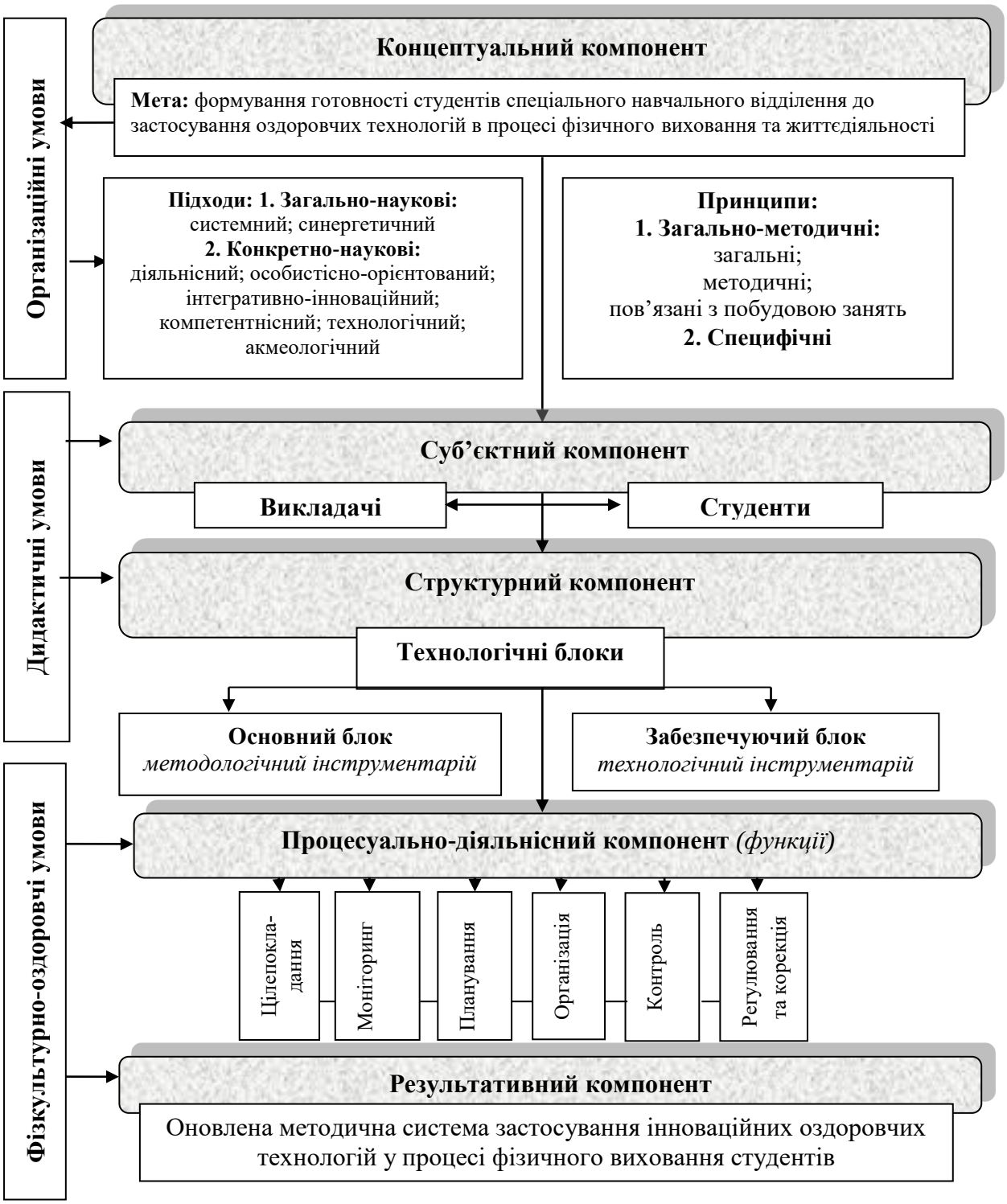


Рис. 1. Схема проектування оновленої системи застосування оздоровчих технологій у процесі фізичного виховання студентів

Оскільки педагогічна система (грец. *systema* – ціле, складене з частин) – це полісистемне утворення (цілісність), що складається з багатьох взаємодіючих і взаємодоповнюючих частин [20]. Нами визначено її складові компоненти: *концептуальний, суб'єктно-структурний, процесуально-діяльнісний та результативний.*

Охарактеризуємо основні частини системи застосування оздоровчих технологій у процесі фізичного виховання студентів.

Концептуальний компонент визначає загальну стратегію проектувального процесу через представлення мети. Успішність проектування системи залежить від правильно обраних концептуальних підходів до проектувальної діяльності. Е. С. Садовников причиною низької ефективності фізкультурно-оздоровчих технологій вважає порушення принципу ієрархічності їх побудови. Вчений розкриває домінування природно-наукового підходу у відборі та конструюванні знань для методологічних положень, які є базою для конструювання та впровадження фізкультурно-оздоровчих технологій [15].

У зв'язку з тим, що генезис знань визначає послідовність їх виникнення від практико-методичних до конструктивно-технічних, а від них до наукових, тому й процес конструювання припускає таку ж саму послідовність [15].

Однак практичний досвід конструювання та впровадження технологій показує, що основний недолік полягає у перекосі підходів: домінування природно-наукового підходу у відборі та конструюванні знань для методологічних положень, які є базою для впровадження фізкультурно-оздоровчих технологій. Це, у свою чергу, накладає відбиток на їх структуру і зміст. Тому у інноваційних технологіях спостерігається незначна присутність практико-методичних і конструкторсько-технічних знань. Їх незначний обсяг призводить до того, що методичні положення мають неконкретний характер та не несуть у собі чітких вказівок для майбутньої фізкультурно-оздоровчої діяльності. При цьому методичні положення структуруються у різній формі: від контрольних запитань і запиту інформації до цілей та завдань майбутній діяльності [15].

Аналізуючи вищесказане, у власному дослідженні, базові положення теорії функціональних систем П. К. Анохіна (1978) стали основою системного застосування оздоровчих технологій у процесі фізичного виховання, а також надали можливість розглянути її елементи у взаємозв'язку та взаємодії для отримання сфокусованого позитивного результату, а саме: високого рівня розумової та фізичної працездатності, що дає змогу студенту ефективно засвоювати сучасні освітні програми.

Основним системним механізмом конструювання фізкультурно-оздоровчих технологій та застосування у навчальному процесі у подальшому є відношення матеріальної імплікації [15, с. 125]. На думку В. А. Петровського в термінах матеріальної імплікації може бути описаний феномен благополуччя людини, так як він є основною частиною

визначення «здоров'я» людини за версією ВООЗ [12, с. 419; 15]. При всій спірність цієї дефініції, вона є найбільш затребуваною з існуючих, і, безумовно, благополуччя є одним з головних факторів, що визначають рівень здоров'я. Зв'язки матеріальної імплікації лежать в основі накопичення та розвитку здоров'я – знання різних типів про ці процеси сконцентровані у методичних положеннях (технічних вказівках) та дозволяють розробляти ефективні фізкультурно-оздоровчі технології.

У розробці методологічних положень – основного інструменту застосування оздоровчих технологій – ми спираємося на фундаментальні праці Г. П. Щедровицького, В. А. Лефевра та інших фахівців різних наукових напрямів [17, 18]. В їх основі лежать докази того, що вихід індивіду за межі здійснених ним раніше структур діяльності є важливою процедурою і умовою будь-якої діяльності, особливо оздоровчої. Звернення до себе, турбота про себе, про власне здоров'я, моніторинг власного здоров'я у формі рефлективного виходу є важливою умовою ефективної оздоровчої діяльності та обов'язково повинно враховуватися під час фізкультурно-оздоровчої діяльності [18]. Основні ідеї цієї концепції лягли в основу конструювання та застосування оздоровчих технологій.

Ось чому, враховуючи сучасні процеси модернізації освіти та нові тенденції у проектуванні навчального процесу з фізичного виховання у ВНЗ, встановлена взаємодія і взаємозв'язок кількох наукових підходів до вивчення обраної проблеми та доцільність використання інших методологічних підходів дослідження [6]. Нами визначені методологічні підходи дослідження відповідно до рівнів наукової методології: загальнонаукові та конкретно наукові. Наукові підходи та способи застосування кожного з них подані у табл. 2.

Загальнонаукова основа дослідження методичної системи застосування оздоровчих технологій у процесі фізичного виховання студентів у контексті сьогоденної парадигмальної невизначеності може бути представлена системним і синергетичним підходами, з позиції яких найбільш повно можна розглянути проблемність та концептуальне наповнення системи. Конкретно-наукові засади дослідження, на наш погляд, представлені у діяльнісному, особистісно-орієнтованому, інтегративно-інноваційному, компетентнісному, технологічному, акмеологічному підходах.

Таблиця 2

Поєднання наукових підходів у методології дослідження

Підходи відповідно до рівнів наукової методології	**Наукові підходи**	**Застосування в ході дослідження**
Загально-наукові	Системний	Дає можливість досліджувати феномен як складний, багаторівневий процес, що постійно розвивається і має певну структуру; виступає методологічним засобом виявлення концептуальних підходів та організаційно-педагогічних умов проектування навчально-виховної діяльності як спеціально сконструйованої цілісної, динамічної та керованої системи, в якій на різних освітньо-кваліфікаційних рівнях здійснюється ступенева освіта. У нашому дослідженні – методологія системного підходу передбачає поєднання в єдине ціле форм, методів і засобів оздоровчих технологій уможливлює побудову моделі застосування оздоровчих технологій у процесі фізичного виховання студентів як методичної системи.
	Синергетичний	Дозволяє розглядати проблему як з наукової, так і практичної точок зору. При цьому на перше місце висувається не аналіз складових частин або окремих об'єктів навчального процесу, а суть, що характеризує його в цілому на основі механізмів, які забезпечують взаємодію об'єктів та зберігають цілісність усієї системи навчання і виховання.
Конкретно-наукові	Діяльнісний	Створює умови для розгляду суб'єктно орієнтованої організації вищого навчального закладу та керування його діяльністю, що сприяє перебудові її змістового наповнення, взаємозбагаченню і взаємозумовленості змістовних компонентів. Розглядає особистість як суб'єкт діяльності, яка сама формується в діяльності та спілкуванні з іншими людьми і визначає характер цієї діяльності та спілкування.
	Особистісно-орієнтований	Дозволяє розкрити сукупність концептуальних положень, спрямованих на розуміння внутрішнього світу особистості, вікових особливостей, закономірностей особистісного розвитку, створення необхідних умов для фізичного, психічного та морального здоров'я, а також формування відповідного ставлення до власного здоров'я та здоров'я оточуючих; врахування здібностей, обдарувань, індивідуально-психологічних мотивів та потреб студентів.

	Інтегративно-інноваційний	Дає можливість дослідити інтеграцію традиційних компонентів системи фізичного виховання з інноваційними, їх якісного перетворення. В контексті модернізації та інформатизації освіти припускає істотні зміни в її структурі: введення додаткових компонентів (підсистем) у склад організаційного рівня системи; зміни характеру взаємодії освітнього призначення між компонентами «студент», «викладач» (суб'єкт-суб'єктні відношення), використовуючи елементи самостійної форми навчання.
	Компетентнісний	Передбачає виховання у студентів відповідного ставлення до свого здоров'я, здоров'я оточуючих, сприяє формуванню потреби в пізнанні самого себе, розвиток творчого мислення, пов'язаного з самовдосконаленням фізичних, психічних і розумових здібностей, потребу у набутті медико-валеологічних знань. Дозволяє змістовно, логічно і реально інтерпретувати головну ідею і деталізувати спільну мету – професійну компетентність як суму приватних компетенцій, які виступають компонентами системи. У гносеологічному аспекті компетентнісний підхід змістовно, продуктивно і інструментальне пов'язує такі компоненти методичної системи навчання, як мета, зміст, процес [11]. Компетентнісний підхід спрощує і робить більш конкретної взаємозв'язок дидактичних умов проектування освітнього процесу і проектування управлінського процесу [11]. Дозволяє зробити саму методику навчання конкретнішою, доцільною, одночасно посилюючи її прикладну (профілюючу) спрямованість [11].
	Технологічний	Прогнозує постановку мети, попереднє проектування, конструювання системних механізмів застосування оздоровчих технологій у процесі фізичного виховання студентів; діагностує ефективність інноваційних оздоровчих технологій та визначає їх місце в освітньому просторі ВНЗ та щоденній поза навчальній діяльності студентів; передбачає розробку та визначення ефективності методики щодо застосування оздоровчих технологій та їх науковий супровід.
	Акмеологічний	Спрямовує на врахування закономірностей розвитку і саморозвитку студента; самореалізацію анатомо-фізіологічного і природного потенціалу і формування готовності до самостійної життєдіяльності; вивчення закономірностей фізичного самовдосконалення, самокорекції і самоорганізації фізкультурно-оздоровчої і рекреаційної діяльності під впливом нових вимог, що випливають ззовні від суспільства, і вимог професійної діяльності, а також зсередини – від власних потреб та інтересів.

Методологічною базою дослідження також стали загально методичні та специфічні принципи [16, с. 47–48]. Під *«принципами»* (*від лат. principium*— початок, першооснова) у теорії фізичного виховання розуміють найбільш загальні теоретичні положення, що об'єктивно відображають сутність і фундаментальні закономірності навчання, виховання та всебічного розвитку особистості [16, с. 46]. Їх реалізація в організації навчально-виховного процесу значно підвищує ефективність процесу фізичного виховання. Зміст принципів визначає основні вимоги до побудови, змісту, методів і організації процесу формування фізичної культури особистості, регламентуючи міру спільної діяльності педагога (суб'єкта педагогічної дії) та того, хто займається (об'єкта дії). Історично вони визначилися у складноорганізовану систему принципів шляхом накопичення наукових знань про взаємодію соціального і природного у розвитку цінностей фізичної культури, науково-педагогічних і медико-біологічних основ формування фізичної культури суспільства і особистості [16, с. 46].

До *загальнометодичних* відносяться наступні: *загальні* (гуманістичної спрямованості, гармонійного розвитку особистості; зв'язку із життєдіяльністю, оздоровчої спрямованості*)* [16, с. 49–51; 4, с. 406–407]; *методичні* (свідомості, суб'єкт-суб'єктної спрямованості виховних взаємин; наочності, активності, індивідуалізації, систематичності [16, с. 51–554; 4, с. 406–407]; та *пов'язані з побудовою занять* (вікової адекватності, послідовності, безперервності, циклічності) [16, с. 55–594; 4, с. 406–407]. Реалізація цих принципів має ряд характерних особливостей, викликаних специфікою контингенту студентів. За рекомендаціями науковців у дослідженні застосовано такі *специфічні* принципи, що забезпечують реалізацію оздоровчих технологій у фізичному вихованні студентів спеціальних навчальних відділень: оздоровчого, лікувально-профілактичного спрямування; диференціальний підхід у використанні засобів фізичної культури залежно від характеру і наслідків структурних і функціональних порушень в організмі, що виникли внаслідок патологічного процесу; професійно-прикладна спрямованість навчальних занять з фізичного виховання; багатоукладності, що передбачає створення у ВНЗ умов для широкого вибору студентами засобів фізичного виховання для навчання та участі у фізкультурно-оздоровчих та спортивних заходах, які відповідали б їх уподобанням, інтересам, стану здоров'я, фізічній та технічній підготовленості [4, с. 406–407; 10].

Суб'єктно-структурний компонент забезпечує керування педагогічним процесом оздоровлення студентської молоді та розкриває його динамічні компоненти. Визначення *суб'єктного компонента* є передумовою структурування системи застосування оздоровчих технологій у процесі фізичного виховання студентів на засадах суб'єкт-суб'єктної організації, адже викладач і студент є основними його суб'єктами. У процесі проектування інноваційної системи вони є рівними партнерами та розвиваються як фахівці, водночас викладач за своїми професійними обов'язками відіграє координуючу роль.

Викладачі кафедр фізичного виховання вищих навчальних закладів є найбільш компетентними в питаннях формування в студентів здорового способу життя. Їх професіоналізм, особистий приклад має спрямовуючий педагогічний вплив на виховання в студентської молоді вмінь і навичок ведення здорового способу життя, сприяє достатньому оволодінню знаннями, які потрібні для забезпечення належного рівня здоров'я впродовж усього життя. Вирішення цієї проблеми забезпечується за умови систематичної перепідготовки викладачів, проведення методичних об'єднань, семінарів, наукових конференцій з досліджуваної проблеми.

Нові моделі взаємодії викладачів і студентів в освіті будуються як на використанні інформаційних комп'ютерних технологій, так і на посиленні соціально-психологічних аспектів у взаємодії між групами студентів, викладачів, адміністраторів, на взаємозв'язку між установками і цінностями студентів. Одним із нових підходів до розробки моделей соціальної взаємодії викладача та студента, що дозволяють вирішити багато проблем, пов'язаних з переходом до студентцентрованого освітнього процесу, є побудова моделі взаємодії викладача та студента, що заснована на підтримці і розвитку суб'єктної позиції студентів [20, с. 111]. *Структурний компонент* (частина системи) розкриває динамічні компоненти методичної системи застосування оздоровчих технологій у процесі фізичного виховання студентів.

Процесуально-діяльнісний компонент визначає системні механізми педагогічного процесу, який здійснюється у рамках досягнення кінцевої мети, диференціює спрямованість застосування засобів та методів оздоровчої фізичної культури в освітньому просторі ВНЗ. Процесуально-діяльнісний компонент змісту методичної системи застосування оздоровчих технологій визначається тими функціями, за допомогою яких вони будуть впроваджені в освітній простір вищого навчального закладу: цілеполягання, моніторингу, планування

(прийняття управлінських рішень), організації процесу застосування, контролю, регулювання та корекції.

О. О. Горелов із співавторами [3] визначають, що фізкультурно-оздоровчі технології, як рухлива та здатна до змістової зміни система, має структурно-змістовні модулі (педагогічні технології, медико-педагогічний супровід, математико-аналітичне забезпечення, матеріально-технічне забезпечення), які відповідають «основному» та «забезпечуючому рівням». Взаємозв'язок та взаємодоповнення усіх модулів забезпечує функціонування фізкультурно-оздоровчих технологій, як педагогічного процесу. Але слід відзначити, що не завжди є умови для повноцінної реалізації потенціалів модулів «забезпечуючого» рівня (умови матеріально-технічного забезпечення та використання методів математичної статистики). Успішність реалізації фізкультурно-оздоровчих технологій у практичній діяльності визначається узгодженістю функціонування кожного з модулів, що можливо при зборі та переробки поточної інформації [3].

Результативний компонент визначає відповідність мети її кінцевому результату. Обґрунтування дієвості системи застосування оздоровчих технологій у процесі фізичного виховання студентів передбачає визначення *відповідних педагогічних умов* – організаційних, дидактичних та фізкультурно-оздоровчих – реалізація яких забезпечує успішну проектувальну діяльність, дозволить доповнити зміст концепції авторським баченням перспектив і можливостей її подальшого розвитку, визначити її місце в освітній системі, а також її адаптованість до реальних умов існування системи педагогічних взаємозв'язків і взаємодій [5, с. 185].

Педагогічні умови – категорія, визначається як система певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, що об'єктивно склалися чи суб'єктивно створених, необхідних для досягнення конкретної педагогічної мети [13]. З іншого боку, педагогічні умови виступають і формою педагогічної діяльності, метою якої є формування висококваліфікованого спеціаліста. У дослідженні *педагогічні умови* методичної системи застосування оздоровчих технологій у процесі фізичного виховання студентів потрактовано як чинники, які позитивно впливають на ефективність методичної підготовки студентів, сприяють формуванню в них методичної готовності до застосування оздоровчих технологій в процесі фізичного виховання та життєдіяльності, зокрема, та підвищення

результативності фізкультурно-оздоровчої діяльності учасників навчально-виховного процесу у ВНЗ, у цілому.

Компонентами педагогічних умов застосування освітніх технологій є матеріальна база, форми і методи педагогічної діяльності, професіоналізм колективу, штучно створені і об'єктивно сформовані педагогічні ситуації [13]. Серед системи умов реалізації методичної системи застосування оздоровчих технологій у процесі фізичного виховання студентів в межах дослідження виокремлено три провідні педагогічні умови: організаційні, дидактичні, фізкультурно-оздоровчі. До *організаційних умов* проектування системи застосування оздоровчих технологій відносимо:

– стан соціально-психологічного клімату у студентському колективі, соціальна важливість обраної професії;

– рівень професіоналізму педагогічного колективу навчального закладу,

– здатність викладачів до ефективного впровадження інноваційних оздоровчих технологій;

– індивідуальні психофізичні здібності студентів.

Реалізація *дидактичних умов* передбачає ресурсно-методичне забезпечення проектувальної діяльності, зокрема:

– оновлення змісту методичного забезпечення кафедр фізичного виховання; наявність науково обґрунтованого, професійно спрямованого плану навчального процесу з фізичного виховання;

– застосування інноваційних технологій навчання;

– дидактична орієнтація на формування внутрішнього позитивно мотивованого ставлення студентів до використання оздоровчих технологій;

До *фізкультурно-оздоровчих умов* належать оздоровча спрямованість фізичних навантажень, індивідуально-особистісний підхід, безперервність та послідовність фізкультурно-оздоровчих занять, адекватність фізичних навантажень, орієнтація на саморозвиток. Умови забезпечують:

– реалізацію системних механізмів застосування оздоровчих технологій у процесі фізичного виховання та у майбутньої життєдіяльності студентів з отриманням бажаного результату – оздоровлення студентів, підготовку їх до майбутньої професійної діяльності;

– запровадження консультаційно-інформаційної роботи серед педагогічного колективу для формування готовності до багаторівневого застосування оздоровчих технологій у процесі фізичного виховання студентів;

– створення здоров'язбережувального освітнього середовища вищого навчального закладу.

Таким чином, *системний підхід* у взаємозв'язку з іншими підходами дозволяє розкрити взаємозалежність елементів оздоровчих технологій, виступає методологічним засобом виявлення концептуальних підходів та організаційно-педагогічних умов проектування навчально-виховної діяльності як спеціально сконструйованої цілісної, динамічної та керованої системи в освітньому просторі вищого навчального закладу [9].

Розроблена нами модель методичної системи застосування оздоровчих технологій у процесі фізичного виховання студентів – це складне явище, до якого входять численні компоненти, що утворюють певну сукупність завдяки наявності між ними внутрішніх зв'язків (рис. 2). Модель методичної системи застосування оздоровчих технологій в процесі фізичного виховання студентів базується на таких положеннях:

1) процес фізичного виховання студентів спеціального навчального відділення повинен здійснюватися за типом функціонування системи, в ролі системи більш високого порядку виступає освітній простір вищого навчального закладу. Основні компоненти системи повинні бути пов'язані із функціональним призначенням кожної оздоровчої технології, взаємодіяти один з одним для досягнення такого рівня фізичного та психологічного стану студента, який забезпечить йому успішне оволодіння майбутньою професією;

2) підвищення результативності фізкультурно-оздоровчої діяльності учасників навчально-виховного процесу шляхом *застосування* інноваційних оздоровчих технологій розглядається в якості системоутворюючого чинника;

3) *застосування* оздоровчих технологій розглядається як з позиції оздоровлення студентської молоді, так і з позиції вирішення завдань професійно-прикладної фізичної підготовки;

4) диференціація змісту оздоровчих технологій та їх педагогічне призначення в залежності від статі, функціональних можливостей організму (кількісних показників здоров'я), нозології захворювань, стану фізичної підготовленості, а також з урахуванням майбутньої професійної діяльності;

5) інноваційний характер фізкультурно-оздоровчої діяльності здійснюється за допомогою включення в процес фізичного виховання студентів різноманітних за змістом, спрямованістю, особливостями управління, формами і рівнями застосування оздоровчих технологій адресного спрямування, що забезпечить його суттєву та якісну модернізацію.

Рис. 2. Схема моделі методичної системи застосування оздоровчих технологій у процесі фізичного виховання студентів

З позиції системного підходу обґрунтована модель методичної системи складається із таких компонентів: *мета, завдання, методологічні підходи, принципи, методи, форми, засоби і контрольно-оціночні вимірювання та тести*. У методичній системі названі компоненти підпорядковуються меті підвищення результативності фізкультурно-оздоровчої діяльності учасниками навчально-виховного процесу у ВНЗ.

До структури авторської моделі було введено *методологічно-цільовий, змістово-процесуальний і діагностично-результативний блоки.* Структурування досліджуваного процесу застосування оздоровчих технологій у фізичному вихованні студентів на блоки є умовним, оскільки складники системи взаємозумовлені та доповнюють один одного.

Методологічно-цільовий блок структурно-функціональної моделі методичної системи застосування оздоровчих технологій у процесі фізичного виховання студентів є системоутворюючим, який визначає функції всіх інших компонентів системи і включає в себе мету та ієрархію завдань. Він дає уявлення про загальну векторну спрямованість фізкультурно-оздоровчої діяльності у ВНЗ, яка обумовлюється суспільними вимогами держави до майбутнього фахівця (зовнішні цілі) та його особистісними цілями і потребами (внутрішні цілі) [8]. За рівнем особистісної усвідомленості, ступеня погодженості з особистістю поділяємо цілі на зовнішні й внутрішні.

Зовнішні освітні цілі задає держава, суспільство, система освіти. Вони накладаються на цілі, потреби і мотиви особистості, часом обмежуючи і трансформуючи їх, а разом з тим звужуючи поле свободи особистості. Тому основною стратегією реалізації цілі у підвищенні результативності фізкультурно-оздоровчої діяльності учасників навчально-виховного процесу у ВНЗ за результатами застосування оздоровчих технологій є робота, спрямована на те, щоб зовнішні цілі були усвідомлені особистістю, прийняті нею як свої, тобто щоб відбулася конвергенція (взаємне узгодження зовнішніх цілей і внутрішніх установок особистості), розпочався мотиваційно-цільовий резонанс у цілепокладанні [8; 20, с. 255].

Внутрішні освітні цілі формуються самою людиною, виростаючи з потреб, мотивів. Тому вони вже спочатку усвідомлені особистістю і не вимагають додаткових зусиль для їх інтеріоризації [8].

Рівень розвитку процесу цілепокладання є одним із найважливіших критеріїв розвитку особистості студента [20, с. 255]. Початкова стадія побудови індивідуальної освітньої траєкторії починається з пізнання та усвідомлення проблеми і необхідності її розв’язання і завершується

формулюванням мети. Визначення мети, без перебільшення є визначальною в контексті підвищення результативності фізкультурно-оздоровчої діяльності у ВНЗ, оскільки саме у відповідності із метою визначаються змістовна, методична, дидактична та інші важливі складові процесу застосування оздоровчих технологій у фізичному вихованні студентів. У нашому дослідженні метою структурно-функціональної моделі було визначено: формування готовності студентів спеціального навчального відділення до застосування оздоровчих технологій в процесі фізичного виховання та підготовка фахівця, здатного максимально проявляти свої професійні вміння і навички та підтримувати тривалий час професійну працездатність та життєдіяльність. Відповідно до мети названі завдання: підвищення результативності фізкультурно-оздоровчої діяльності учасників навчально-виховного процесу у ВНЗ; засвоєння методичних знань, формування методичних умінь і навичок, компетентностей; формування системи ціннісно-мотиваційного ставлення до фізкультурно-оздоровчої діяльності; формування прагнення до фізкультурної самоосвіти та самовдосконалення, здатності до самоаналізу, самоконтролю під час самостійних оздоровчих занять; індивідуального стилю ведення здорового способу життя.

Отже, конвергенція цілей соціального замовлення вищої школи і майбутніх фахівців, формує мету процесу фізкультурно-оздоровчої діяльності у ВНЗ, яка передбачає постійне оновлення системи фізичного виховання, змісту, форм та методів взаємодії в умовах освітнього простору вищого навчального закладу, його ресурсів та можливостей.

У першому блоці представлені вихідні методологічні підходи: загальнонаукові (системний, синергетичний) і конкретно-наукові (діяльнісний; особистісно-орієнтований; інтегративно-інноваційний; компетентнісний; технологічний; акмеологічний) та принципи (загально-методичні і специфічні).

Змістово-процесуальний блок складається із фундаментальних законів, понять, оздоровчих технологій, направлених на зміцнення здоров'я, підвищення фізичної підготовленості і працездатності, формування і виховання студента до життєдіяльності. Він базується на загально методичних та специфічних принципах, а також відповідає критеріям підбору засобів, форм і методів фізичного виховання. Зміст навчального процесу допомагає досягнути мети і завдань фізичного виховання та містить теоретичний і практичний розділи, професійно-прикладну фізичну підготовку та самостійну роботу студентів. Він забезпечує засвоєння студентами теоретичних знань, формування

фізкультурно-спортивних умінь і навиків. Блок включає методичний інструментарій – саме оздоровчі технології, та, забезпечуючий їх застосування у здоров'язбережувальному освітньому просторі ВНЗ, технологічний інструментарій.

За структурою схема опису оздоровчої технології базується на підході, який припускає розгортання усіх основних її характеристик та надає можливість її відтворення у системно-функціональному підході П. К. Анохіна (1970, 1975). Побудова цих структур має сувору алгоритмізовану ієрархію, що підпорядковується наступному логічному спрямуванню:

– визначення *ситуативної спрямованості оздоровчої технології* через формулювання її назви;

– формулювання *цільової спрямованості оздоровчої технології* через ієрархію цілей, яка забезпечить її системну організацію;

– обґрунтування *генерального задуму* через окреслення *концептуальної основи оздоровчої технології;*

– розробка *змістової частини оздоровчої технології*;

– визначення *процесуальної складової оздоровчої технології;*

– розробка *системних механізмів керування оздоровчою технологією;*

– обґрунтування *механізмів координації засобів та методів оздоровчою технологією* з врахуванням отриманих результатів у ієрархії досягнення цільових установок*;*

– *матеріально-технічне та медико-біологічне забезпечення оздоровчої технології.*

За даним підходом технологію варто розглядати як динамічну систему, базові компоненти якої забезпечують суть взаємозв'язку та взаємодії її елементів для отримання сфокусованого позитивного результату, а саме такого рівня здоров'я студентів, який максимально забезпечує успішність засвоєння навчальних планів та програм ВНЗ.

Кожна оздоровча технологія підпорядкована розвитку базових фізичних якостей, формуванню основних рухових навиків, зміцненню здоров'я та загартовуванню організму тих, хто займається, з одного боку, а з іншого вибірково забезпечує оздоровчу складову для студентів, віднесених до спеціальних медичних груп з диференціацією на їх рівень фізичного здоров'я та конкретну нозологію. При цьому припускається, що максимальна ефективність кожної оздоровчої технології буде реалізовуватися з допомогою мотиваційних механізмів потреб кожного студента у відтворенні дефіциту рухової активності.

Оздоровчу діяльності суб'єктів навчального процесу з фізичного виховання в вищому навчальному закладі можна підвищити за умов технологізації процесу управління на індивідуальному рівні, рівні навчальної групи, навчального закладу і освітнього соціуму. При цьому педагогічні оздоровчі технології багаторівневого застосування виступають в ролі механізму, що запускає розвиток суб'єктності, і включає в себе функції цілеполягання, моніторингу, планування (прийняття управлінських рішень), організації процесу застосування, контролю, регулювання та корекції. Наявність діагностичного супроводу, що забезпечує своєчасну комплексну інформацію про стан і результати фізкультурно-оздоровчої діяльності всіх суб'єктів навчально-виховного процесу в вищому навчальному закладі, сприятиме конструктивному пошуку рішення реальних проблем.

Основу змістово-процесуального блоку складає навчально-методичний комплекс з дисципліни «Фізичне виховання» для студентів спеціального навчального відділення (лекції, практичні, консультації, самостійні заняття, посібники, методичні рекомендації, комплекти завдань, засоби для самопідготовки, комплекси тестів, критерії оцінки студентів з фізичного виховання).

Діагностично-результативний блок моделі методичної системи передбачає регулярний моніторинг і діагностику рівня сформованості у студентів знань, практичних умінь і навиків щодо застосування оздоровчих технологій, рівня здоров'я та фізичної підготовленості. Цей блок передбачає контроль і оцінювання ефективності процесу фізичного виховання щодо застосування оздоровчих технологій. Побудовану відповідно до теоретично обґрунтованих вимог систему критеріїв і показників співвіднесено зі структурою методичної системи: мотиваційно-ціннісний компонент – з мотиваційним критерієм, когнітивний компонент – із змістовим критерієм, діяльнісний компонент – з процесуальним критерієм. Визначені рівні оздоровчих компетентностей майбутніх фахівців – високий, достатній, середній, і низький; здійснено їх шкалування. Блок реалізується через систему оцінки знань, умінь, стану фізичної підготовленості, ППФП, самостійної роботи та систему тестів, які дозволяють перевірити ефективність компонентів методичної системи.

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Отже, під *методичною системою застосування оздоровчих технологій* нами розглядається система *впровадження у процес фізичного виховання* з оздоровчою метою *різних видів рухової активності або їх поєднання* в узгодженої дії із допоміжними засобами фізичного виховання

(оздоровчими силами природи та гігієнічними чинниками), механізми конструювання і реалізації цієї системи в освітньому просторі ВНЗ, зміст якої складають *концептуальний, суб'єктно-структурний процесуально-діяльнісний та результативний компоненти*. Компоненти повинні взаємодіяти один з одним для досягнення такого рівня фізичного, психологічного та функціонального стану студента, який забезпечить йому оволодіння майбутньою професією у повному обсязі.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у поданні відповіді, якою мірою розроблена методична система забезпечує досягнення цілей фізичного виховання студентів спеціального навчального відділення порівняно з традиційною підготовкою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баканова А. Инновационный метод организации учебного процесса / А. Баканова // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві : зб. наук. пр. Східноєвроп. нац. ун-ту ім. Лесі Українки / уклад. А. В. Цьось, С. П. Козіброцький. – Луцьк : Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2014. – № 1 (25). – С. 16–20.

2. Блауберг И.В. Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – М. : Наука, 1973. – 270 с.

3. Горелов А.А. Конструирование и функционирование физкультурно-оздоровительных технологий в образовательном пространстве военного учебного заведения / А.А. Горелов, А.А. Обвинцев, В.Л. Кондаков // Актуальные проблемы физической и специальной подготовки силовых структур: науч. журнал (часть первая). – СПб. : ВИФК, 2013. – № 2. – С. 86–93.

4. Грибан Г.П. Життєдіяльність та рухова активність студентів [монографія] / Г. П. Грибан. – Житомир : Вид-во "Рута", 2009. – 594 с.

5. Грибан Г.П. Методична система фізичного виховання студентів аграрних університетів. Дис….д. п. н. 13.00.02 – Теорія та методика навчання (фізична культура, основи здоров'я). – Житомир, 2012. – 564 с.

6. Димова А.Л. Проектирование системы физического воспитания студентов в условиях информатизации образования : автореф. дис…. д. п. н. 13.00.04 – Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры. – М., 2012. – 48 с.

7. Егорычева Э.В. Физкультурно-оздоровительная технология в учебной деятельности студенток специального ученого отделения / Э.В. Егорычева, А.Д. Викулов // Ярославский педагогический вестник, 2014. – № 3. – Т. 2. – С. 169–174.

8. Захаріна Є.А. Формування мотивації до рухової активності у процесі фізичного виховання студентів вищих навчальних закладів. : Дис... к. н.: 24.00.02. – Київ, 2008. – 231 с.

9. Кузнєцова О.Т. Системний підхід як засіб управління якістю навчання студентів у вищому навчальному закладі / О.Т. Кузнєцова // Науковий вісник Кременецької гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка. Серія «Педагогіка» // За заг. ред. А.М. Ломаковича, В.Є. Бенери. – Кременець : ВЦ КОГПА ім. Тараса Шевченка, 2015. – Вип. 5. – С. 80–87.

10. Кузнєцова О.Т. Методологічні основи особистісно-орієнтованого виховання студентів у процесі їх залучення до цінностей фізичної культури / О.Т. Кузнєцова // Науковий часопис Нац. пед. ун-ту ім. М.П. Драгоманова. Серія 15 : Наук.-пед. проблеми фіз. культури (фіз. культура і спорт) : зб. наук. пр. – Київ, 2017. – Випуск 3 К (84) 17. – С. 240–243.

11. Масюкова Н.А. Проектирование в образовании / под ред. проф. Б.В. Пальчевского / Н.А. Масюкова. – Минск : Технопринт, 1999. – 288 с.

12. Пєхота О.М. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: навч. посіб./ О.М. Пєхота та ін. – К.: В-во А.С.К., 2003. – 240 с.

13. Петровский В.А. Человек над ситуацией / В.А. Петровский. – М. : Смысл, 2010. – 559 с.

14. Приходько В.В. Педагогические основы физкультурного образования студентов (Опыт игрового проектирования и экспертизы) : автореф. дис. … д. п. н. :13.00.04 / В. В. Приходько // ГЦОЛИФК. М., 1992. – 47 с.

15. Садовников Е.С. Системные механизмы конструирования физкультурно-оздоровительных технологий / Е.С. Садовников // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта, №7 (101) – СПб, 2013. – С. 121–127.

16. Теорія і методика фізичного виховання: підручник для студ. вузів фіз. вихов. і спорту: В 2 т. / За ред. Т.Ю. Круцевич. – Т. 1. Загальні основи теорії і методики фізичного виховання. – К.: Олімпійська література, 2008. – 392 с.

17. Щедровицкий Г. Система педагогических исследований (методологический анализ) / Г. Щедровицкий, В. Розин, Н. Алексеев, Н. Непомнящая // Педагогика и логика. М. : Касталь, 1993. – С. 16–19.

18. Щедровицкий, Г. П. Избранные труды / Г.П. Щедровицкий. – М. : Школа культ. политики, 1995. – 800 с.

19. Якимович В.С. Проектирование системы физического воспитания детей и молодежи на основе личностно ориентированного образования : дис. … д. п. н. : 13.00.04 «Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры» // В.С. Якимович. – Волжский, 2012. – 380 с.

20. Ярошинська О.О. Теоретичні і методичні засади проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи: дис. … д. п. н. : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти // О.О. Ярошинська. – Умань, 2015. – 544 с.

Олена Мартиненко, канд. фіз.-мат. наук, доцент
ORCID ID 0000-0003-3667-3584
Ярослав Чкана, викладач
ORCID ID 0000-0002-8287-0573
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
DOI 10.24139/978-966-968-247-0/372–387

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ ПРИ ВИВЧЕННІ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН

Дослідження присвячено теоретичному обґрунтуванню доцільності упровадження інноваційних дидактичних засобів організації самостійної роботи майбутніх учителів математики при вивченні математичних дисциплін в умовах компетентнісного навчання; визначенню їх функцій, принципів розробки та складових; розкриттю можливостей та переваг використання соціальних Internet-мереж для підвищення ефективності навчання та управління процесом самостійної роботи студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Ключові слова: *інноваційні процеси, компетентність, самостійна робота, математичні дисципліни, робочий зошит, соціальні мережі.*

Постановка проблеми. Освіта є інструментом для вирішення багатьох завдань у економічній, соціальній та політичній сферах, через неї проходить кожна людина, набуваючи рис особистості, фахівця, громадянина. Однією з провідних тенденцій сучасного світу є глобалізація освіти, що виражається у формуванні єдиного освітнього простору, в якому найважливішими цінностями стають навчання й компетенції людей. Концепція сучасної освіти ґрунтується на чотирьох основних принципах навчання: навчитися пізнавати (неперервне пізнання нового); навчитися діяти (успішне використання діяльнісного підходу до будь-якої справи); навчитися жити разом (формування емоційно-ціннісного відношення до світу, до людства, до себе); навчитися жити (вміння адаптуватися в економічному, родинному й професійному просторі). [1]

Подолання економічних проблем, швидкий розвиток інформаційних і комп'ютерних технологій, значне збільшення обсягу інформації та джерел набуття знань, посилення демократичних процесів у суспільному житті більшості країн світу, зростання ролі самоосвіти у професійному становленні зумовлюють зміну концептуальних підходів до побудови системи освіти і потребують упровадження інноваційних процесів у вищій освіті, оскільки завершення освітнього циклу і формування компетентного фахівця відбувається саме у цій сфері.

Провідна ідея інноваційності в освіті полягає у спрямованості на ціннісне сприйняття особистості того, хто навчається, його індивідуальні можливості та потреби і ґрунтується на значущості людського чинника.

Основним завданням вищої педагогічної освіти України є підготовка зорієнтованих на фундаментальні знання висококваліфікованих педагогічних кадрів із розвиненим інноваційним, креативним мисленням, здатних до роботи в новому полікультурному інформаційному просторі, до професійного саморозвитку та самореалізації, оскільки саме цей чинник є запорукою розбудови держави та становлення громадянського суспільства. Реформи, що відбуваються в цьому напрямку, повинні бути спрямовані на активний пошук інноваційних технологій формування професіоналізму вчителя, його компетентностей, ініціативи та творчості. Головний акцент при підготовці майбутніх педагогів має бути перенесений на активізацію їх пізнавального інтересу до набуття сучасних фахових знань, сприйняття та розвиток дослідницьких, комунікативних і творчих навичок та вмінь.

Сучасними тенденціями вищої педагогічної освіти є зростання ролі самоосвіти, її неперервність та збільшення частки самостійної роботи, крім того математичні дисципліни, необхідні для професійної підготовки майбутнього вчителя математики, мають свою специфіку, тому постає проблема пошуку та розробки інноваційних методів та засобів навчання, і, перш за все, організації самостійної роботи студентів.

Аналіз актуальних досліджень. Концептуальною засадою, що визначає сучасну методологію змісту освіти, є компетентнісний підхід у професійному становленні майбутніх вчителів математики; він є основою, на якій побудована європейська освітня система. В умовах цього підходу здебільшого увага акцентується на результаті навчання; при цьому у підсумку розглядається не сума засвоєної інформації, а здатність людини діяти в різних проблемних ситуаціях, застосовувати досвід успішної діяльності в певній сфері. [2] Його впровадження в освітню систему почалося в 70-х роках ХХ століття і у своєму розвитку пройшло декілька етапів. Починаючи з 1990 року (третій етап) поняття «компетентність» стало об’єктом спеціальних досліджень науковців. Означення компетентності, подане у педагогічній енциклопедії, включає крім суто професійних знань, умінь і навичок такі особистісні якості як ініціатива, співробітництво, здатність працювати в колективі, комунікативні здатності, уміння вчитися, оцінювати, логічно мислити, знаходити, відбирати і використовувати потрібну інформацію [3].

Становлення майбутнього вчителя математики поєднує в собі два аспекти: підготовка спеціаліста, що має глибокі фундаментальні знання з фахових математичних дисциплін, і вчителя з ґрунтовними психолого-педагогічними знаннями, який хоче і може навчати математиці учнів. Перший з них обумовлює розвиток математичної компетентності, а в цілому вони є основою формування професійної.

У наукових працях Д. Хаймса, Є. В. Бондаревської, В. С. Безрукової, М. С. Розова, В. І. Маслова, І. А. Зимньої, І. Зюзюна, О. І. Пометун, К. О. Кірей, Н. В. Кузьміної, Н. М. Болюбаша, О. В. Овчарук, М. С. Голованя та інших обґрунтовано доцільність використання компетентнісного підходу в професійній підготовці спеціалістів. Трактування поняття професійної компетентності є неоднозначним, про що свідчить аналіз різних поглядів з цієї проблеми [4].

У своєму дослідженні формування професійної компетентності розуміємо як процес педагогічної взаємодії викладача та студентів, який спрямований на їх спільну діяльність під час навчання, використання вдосконалених змісту, методів та прийомів, засобів і форм навчання, які формують комплекс ключових компетенцій для даного виду діяльності та професійної компетентності як інтегральної риси особистості [5].

Найважливішою компетентністю вчителя математики є математична. За С. А. Раковим [6] математична компетентність визначається як спроможність особистості бачити та застосовувати математику в реальному житті, розуміти зміст і метод математичного моделювання, будувати математичну модель, досліджувати її методами математики, інтерпретувати отримані результати, оцінювати похибку обчислень. Складовими змісту математичної компетентності є:

- методологічна компетентність, через яку визначається доцільність використання математичних методів у дослідженнях;
- процедурна компетентність, яка характеризується вмінням розв’язувати типові математичні задачі;
- логічна компетентність, під якою розуміють володіння дедуктивним методом доведення та спростування тверджень;
- дослідницька компетентність, яка полягає у вмінні застосовувати математичні методи досліджень при розв’язуванні прикладних задач;
- технологічна компетентність, яка передбачає володіння сучасними інформаційно-комп’ютерні технології підтримки математичної діяльності [6].

Процес формування математичної компетентності майбутнього вчителя математики не може бути уніфікованим; він повинен використовувати різні методи, особливо ті, що забезпечують дослідницький підхід у навчанні і реалізуються через дослідницьку діяльність та навчальні дослідження під час проведення лекцій, практичних і семінарських занять, виконання індивідуальної та самостійної роботи [6]. Його результат обумовлюється, зокрема, і вибором правильного мотиваційного компоненту навчальної діяльності студента. Компетентнісний підхід у навчанні ставить за мету підготовку такого вчителя математики, який вільно орієнтується у науковому та інформаційному просторах, здатен упроваджувати у процес навчання інноваційні педагогічні технології, створювати авторські навчальні програми; аналізувати, порівнювати, узагальнювати, знаходити ефективні рішення. [4]

Самостійна робота студентів під час вивчення фахових навчальних дисциплін є важливою складовою процесу формування професійної компетентності, яка відіграє важливу роль як під час безпосереднього навчання в університеті, так і в подальшому їх професійному становленні. Питаннями розробки та обґрунтування теорії та практики щодо її організації для студентів різних спеціальностей та освітньо-кваліфікаційних рівнів займалися А. В. Вербицький, С. Г. Заскалета, В. А. Козаков, Ю. В. Попов, А. Г. Сон, В. А. Тюріна та інші.

Однак, незважаючи на значну кількість сучасних досліджень проблеми значущості самостійної роботи студентів при компетентнісному навчанні, актуальними залишаються питання підвищення її ефективності, пошуку та упровадження інноваційних форм і засобів її організації.

Метою дослідження є теоретично обґрунтувати доцільність упровадження інноваційних дидактичних засобів організації самостійної роботи майбутніх учителів математики при вивченні математичних дисциплін в умовах компетентнісного навчання; визначити їх функції, принципи розробки та складові; розкрити можливості та переваги використання соціальних мереж для підвищення ефективності навчання та управління процесом самостійної роботи студентів.

Виклад основного матеріалу. Становлення сучасного вчителя, зокрема майбутнього вчителя математики, здатного розв’язувати не тільки типові педагогічні проблеми, але й застосовувати нові, нестандартні, найбільш ефективні технології навчання учнів, можливе

лише за умови поєднання традиційно-інформаційного підходу до навчання та проблемного й особистісно-орієнтованого.

Особливістю математичної освіти є врахування двох аспектів: інтелектуального, пов'язаного з мисленням людини, оволодінням різними методами пізнання і перетворенням дійсності за допомогою математичних методів, та практичного, пов'язаного зі створенням інструментарію, необхідного спеціалісту в його продуктивній професійній діяльності [7].

Якість математичної освіти у вищих педагогічних закладах залежить не тільки від змістового наповнення курсів та наявності сформованої методичної системи навчання, але й визначається рівнем математичної підготовки випускника загально-освітнього навчального закладу. Результати зовнішнього незалежного оцінювання з математики в Україні виявили низку недоліків в рівні математичної підготовки школярів: учні мають посередні знання зі шкільної математики, відчувають певні труднощі під час розв'язування типових задач та майже не вміють розв'язувати творчі завдання. Це свідчить про те, що є розірваним ланцюг «знання-осмислення-застосування-розуміння-творчість». Не відповідає вимогам сучасної вищої освіти й здатність молоді самостійно здобувати необхідні знання та використовувати їх у практичній діяльності. Специфічною проблемою сьогодення у сфері вищої математичної освіти є значне зниження її престижу та престижу професій, безпосередньо пов'язаних з математикою (математик-науковець, прикладний математик, вчитель математики).

Подолання цих проблем вимагає зміни основоположних підходів до підготовки фахівців на вищому ступені освіти, використання інноваційних технологій навчання, постійного вдосконалення, а іноді й докорінного оновлення навчального середовища. Пріоритетним завданням є побудова системи підготовки вчителів математики, яка ґрунтується, перш за все, на формуванні та розвитку особистості, здатної критично і творчо мислити, володіти методологією дослідницької діяльності, що зокрема забезпечується широким використанням сучасних інформаційних технологій та потенціалу ресурсів глобальної мережі Інтернет.

Сучасні тенденції на підсилення ролі самоосвіти і значне зменшення кількості аудиторних годин зумовлюють перенесення основних акцентів на самостійну роботу студентів. Це вимагає пошуку нових технологій навчання, якісних змін у інформаційному та матеріально-технічному забезпеченні навчального процесу, розробки

та впровадження інноваційних методів та прийомів, форм і засобів організації освітнього процесу, зокрема, самостійної роботи студентів.

Під самостійною роботою студентів ми розуміємо систему набуття знань, що дозволяє використовувати можливості різноманітних дидактичних засобів з обґрунтуванням їх вибору; реалізовувати нові форми взаємодії викладача та студента; здійснювати пошук інноваційних методів навчання та запроваджувати новітні навчальні технології. [8] Самостійна робота сприяє формуванню такої якості особистості як самостійність, що характеризується власним свідомим ставленням до вибору дії та рішучістю в її здійсненні.

Специфічною особливістю математичних дисциплін є їх логічність та строгість, використання абстрактної математичної мови з досить великою кількістю символів, тому засвоєння математичних знань вимагає високого рівня самостійності навіть при лекційно-практичній формі організації навчання. Самостійна діяльність виражається через усвідомлене сприйняття пояснень викладача або матеріалу підручника, осмислення отриманих знань та їх використання під час розв'язування практичних завдань. При традиційній організації самостійної роботи студентів зазвичай перевага надається репродуктивному відтворенню теоретичного матеріалу та розв'язуванню практичних задач за відомим алгоритмом. Однак, кращому засвоєнню навчального матеріалу, усвідомленню внутрішньої логіки його побудови сприяє насамперед розвиток розумової діяльності студентів, за якої вони на основі власного досвіду і вже частково сформованої компетентності можуть успішно отримувати нові знання та набувати нового практичного досвіду. Ефективність самостійної діяльності визначається наявним розвитком самостійності мислення і виявляється в цілеспрямованості, критичності, нестандартності та здатності до самоконтролю. Аналіз існуючої самостійної навчальної діяльності студентів, визначення рівня розвитку їх самостійності є важливим завданням для побудови ефективного процесу вивчення математичних дисциплін майбутніми вчителями математики. [9]

У процесі навчання викладач і студент виступають як партнери: викладач супроводжує студента в організації ефективної навчально-пізнавальної діяльності та коригує її. Під управлінням самостійною роботою студентів розуміють діяльність викладача, направлену на формування у них нових знань, вироблення вмінь і навичок самостійної праці щодо планування та організації самостійної роботи, розробки технологій вдосконалення та підвищення її продуктивності. [10]

Супроводження викладачем самостійної роботи студентів відбувається за такими напрямками:

- розробка дидактичних засобів, комплексу завдань для самостійної роботи, які відрізняються за рівнями складності, самостійності, характером діяльності;
- розробка критеріїв виконання запропонованих завдань;
- узгодження термінів виконання роботи і подання результатів;
- індивідуальне консультування за запитом студента;
- визначення вимог до оцінювання та рефлексії самостійної роботи [11].

Організація самостійної роботи під час вивчення математичних дисциплін студентами різних курсів істотно відрізняється, але вона повинна відбуватися згідно загальної логіки формування математичної компетентності майбутнього вчителя математики. До основних завдань при плануванні самостійної роботи студентів-першокурсників відносять такі: навчити знаходити необхідну наукову і методичну літературу та користуватися нею, опрацьовувати конспекти лекцій, виділяти основні суттєві ознаки понять і елементи логічної структури математичних тверджень, відшукувати найбільш раціональні методи та прийоми розв'язування задач і застосовувати їх тощо. У подальшому навчанні ці завдання доповнюються необхідністю виконання творчих робіт з математики, робіт дослідницького характеру і розв’язування прикладних задач, що потребують інтегрованих знань з різних розділів математики.

Формування математичної компетентності майбутнього вчителя математики передбачає поєднання аудиторної та самостійної роботи студентів в єдину систему набуття знань, функціонування якої забезпечується відповідним навчально-методичним комплексом. Створення та упровадження спеціальних дидактичних ресурсів як складових цього комплексу, зумовлюють активізацію пізнавального процесу та дозволяють управляти навчальною діяльністю студентів, зокрема, і їх самостійною роботою. Ефективність процесу навчання забезпечується традиційними (підручники, навчальні посібники, довідники, задачники, практикуми, методичні рекомендації) та інноваційними засобами, до яких можна віднести опорні конспекти, структурно-логічні схеми, портфоліо, технологічні карти, робочі зошити тощо. Кожен викладач має можливість побудувати свою стратегію управління самостійною роботою студентів з використанням інноваційних освітніх технологій або їх елементів: особистісно-орієнтованої, рівневої диференціації, діяльнісної та проблемно-пошукової, дослідницької.

В умовах компетентнісного підходу дидактичні засоби повинні бути особистісно-орієнтованими, забезпечувати диференційований підхід у навчанні та враховувати його варіативний характер. Таким вимогам відповідає запровадження робочого зошиту під час вивчення математичних дисциплін студентами-математиками другого і старших курсів у педагогічному університеті, який є багатофункціональним засобом, що поєднує в собі функції різних дидактичних засобів і забезпечує організацію самостійної роботи в цілому. Він повинен допомагати студенту при самостійному опрацюванні навчального матеріалу, відповідати змісту певного розділу дисципліни, пропонувати для виконання різні за рівнем пізнавальної активності та характером діяльності види завдань.

Основними функціями робочого зошита студента є такі:

- навчальна, яка дозволяє засвоїти матеріал з даної математичної дисципліни та сформувати відповідні компетенції;

- супроводження самостійної роботи, яка полягає у створенні умов для ефективної реалізації суб'єкт-суб'єктних відносин при її виконанні;

- індивідуалізація навчання, що дає можливість вибудовувати студенту індивідуальну стратегію набуття та засвоєння знань в умовах особистісно-орієнтованого навчання;

- рефлексивно-оцінювальна, що забезпечує рефлексію і самооцінку рівня засвоєння дисципліни;

- інформаційно-комунікативна, яка виражається у використанні можливостей інформаційно-комп'ютерних технологій та відкритого освітнього простору [11].

Основними принципами побудови робочого зошита та організації навчання за ним є:

- відповідність змісту освіти;

- урахування психолого-педагогічних особливостей мислення студентів та їх особистісних якостей;

- поєднання чотирьох основних рівнів самостійної роботи: відтворювальної за зразком, реконструктивно-варіативної, евристичної, творчої (дослідницької) [12];

- відбір змісту матеріалу, його структурування та вибір форми подання, критеріями яких є науковість, зв'язок теорії з практикою, доступність, систематичність, варіативність;

- організація співпраці з викладачем та студентським колективом.

Відповідно до принципів побудови даного дидактичного засобу його матеріал є чітко структурованим. Можна виділити такі складові:

- інструктивно-методичну (розкривається мета та зміст окремих розділів математичної дисципліни, описуються вимоги до студентів по набуттю певних знань, умінь та навичок; дається пояснення студентам щодо організації самостійної роботи з зошитом та перелік основних і додаткових джерел інформації, включаючи й Інтернет; пояснюється технологія роботи з зазначенням вимог до оформлення виконаних завдань та самооцінки результатів; визначається місце робочого зошита в рейтинговій системі організації навчання при вивченні дисципліни);

- змістовно-діяльнісну (містить матеріал, що групується по розділам і темам; надаються зауваження та вказівки по засвоєнню матеріалу й виконанню завдань, при цьому можливе включення деяких довідкової інформації.

Система завдань робочого зошита розробляється з урахуванням зростання рівня складності завдань і рівня самостійності мислення студентів. Доцільно включати інтегровані завдання, які можуть бути як традиційними задачами, так і завданнями типу кросвордів, головоломок, ситуаційних задач тощо. Довідкові матеріали не повинні дублювати текст лекцій, вони можуть бути подані у вигляді короткої текстової інформації, (наприклад, історичного змісту), різних таблиць, схем, рисунків);

- рефлексивно-оцінювальну (містить карту самооцінки студентами власних результатів виконання завдань робочого зошита та оцінку викладача з теми розділу. При самооцінюванні студент аналізує власний рівень оволодіння матеріалом розділу, навчається адекватно оцінювати себе. Результат засвоєння відповідного розділу викладач визначає за якістю та підсумковою оцінкою виконаних завдань робочого зошита. Ця оцінка входить у систему рейтингового оцінювання навчальних досягнень студента з даної дисципліни). [8]

Відповідно до рівнів самостійної роботи при вивченні кожної теми певного розділу навчальний матеріал поділяють на три частини – окремі блоки.

Перший блок містить дві частини: теоретичну та практичну. У теоретичній частині подано запитання, опрацювання яких допомагає свідомо засвоювати матеріал відповідної лекції, зокрема означення понять та їх властивості, зміст теорем, їх логічну структуру, виокремлювати взаємозв'язки між різними фактами та теоремами. До цієї частини включена також і ретельно підібрана система завдань, їх виконання дозволяє глибше зрозуміти зміст відповідного

теоретичного матеріалу. Вони можуть бути сформульованими у вигляді запитань, що вимагають конкретної відповіді або відповіді з обґрунтуванням, речень з пропущеним текстом, вимог навести приклад або контрприклад. Важливими типами таких завдань є такі:

- на виділення умов та висновків теорем;
- на розпізнавання ситуацій та самостійне моделювання об'єктів, в яких може бути застосована дана теорема;
- на істотність кожної з умов теореми (коли змодельована ситуація, в якій змінено одну з умов, а інші залишені без змін);
- на з'ясування випадків, коли теорема не може застосовуватись внаслідок невиконання однієї з її умов;
- на виділення окремих етапів доведення теорем.

При виконанні практичної частини першого блоку студент розв'язує вправи, аналогічні до тих, що наводилися на лекції.

Завдання цього блоку сприяють кращому усвідомленню теоретичних положень математичної дисципліни. Самостійна робота студентів по виконанню таких завдань спрямована передусім на відпрацювання досить простих розумових дій з певної теми, вона зумовлює розвиток їх словесно-логічного мислення.

Особливістю роботи з завданнями першого блоку є те, що студенти їх самостійно розв'язують завчасно до практичного заняття з відповідної теми. Це є запорукою того, що під час самого практичного заняття актуалізація відповідних знань відбувається набагато швидше, оскільки студент вже має уявлення про застосування теоретичного матеріалу до розв'язування практичних завдань.

До другого блоку робочого зошита включено систему завдань для аудиторної роботи на формування у студентів умінь розв'язувати типові задачі з теми, виділяти певні алгоритми, відпрацьовувати відповідні математичні методи та прийоми. У порівнянні з завданнями практичної частини першого блоку вони вимагають використання більш ґрунтовних математичних знань і складніших алгоритмів розв'язування задач. Виконання цих завдань є обов'язковим для кожного студента, оскільки це забезпечує формування базових математичних компетенцій та математичної компетентності вцілому.

Особливістю даного етапу роботи є те, що під час виконання студентами практичних задач другого блоку викладач управляє всім процесом: для аудиторної роботи він вибирає із низки запропонованих завдань такі, що відповідають рівню навченості та самостійності студентів групи, контролює кожен етап процесу розв'язування біля

дошки, спрямовує його та виправляє допущені помилки, співпрацює зі студентами, які потребують допомоги, та слідкує за самостійним виконанням завдань студентами з високим рівнем навчальних досягнень.

Самостійна робота студентів при виконанні завдань першого та другого блоків робочого зошиту відповідає відтворювальному за зразком і реконструктивно-варіативному рівню, а завдання третього блоку – евристичному та творчому.

Відповідно до рівневої диференціації, як однієї з умов компетентнісного навчання, матеріал третього блоку подано у вигляді різнорівневого завдання для позааудиторної роботи. Кожен номер відповідає різним рівням навчальних досягнень студентів, система цих завдань побудована за принципом «від простого до більш складного». Разом з тим завдання блоку направлені на розвиток критичного та творчого мислення, їх розв'язування вимагає високого рівня самостійності, творчості, інтуїції. Виконання такої позааудиторної самостійної роботи вимагає пошуку та використання додаткових джерел інформації, посилання на які надаються завчасно викладачем. Частина вправ має науково-дослідницький характер, що потребує від студентів роботи з науковою математичною літературою. Ці завдання вони можуть виконувати одноосібно та у мікрогрупах, при цьому консультуватися з викладачем у формі «онлайн»-консультацій або консультацій через мережу Internet.

Формою подання робочого зошита може бути друкований варіант або електронний. Електронна версія робочого зошиту є дидактичним засобом, що використовує можливості інформаційних технологій, це має свої переваги, зокрема, при дистанційному навчанні.

Актуальність застосування інформаційних технологій зумовлена тенденціями сучасного освітнього процесу, пов'язаних з глобалізацією освіти, інформатизацією суспільства, підвищенням ролі самоосвіти та освіти протягом життя. Використання інформаційних технологій у навчальному процесі зумовлює перебудову самих засад його організації та приводить до пошуку та впровадження інноваційних педагогічних методів та прийомів. Інформаційні технології, зокрема мережа Internet, допомагають зробити процес навчання орієнтованим на студента та творчим, більш плідно організувати його самостійну роботу. Соціальні Internet-мережі на сьогоднішній день є одним з найпопулярніших сервісів, до якого залучена переважна більшість молодих людей, тому стає доцільним використання їх можливостей у навчальній діяльності студентів.

Під поняттям «соціальна мережа» найчастіше розуміють віртуальний майданчик, який забезпечує своїми засобами спілкування, підтримку, створення, розбудову, відображення та організацію соціальних контактів, зокрема й обмін даними між користувачами, що передбачає попереднє створення облікового запису. [13] Соціальні мережі мають схожий набір інструментів, який передбачає збереження фото-, відео-, аудіоматеріалів на персональній сторінці користувача. Основними характеристиками функціонування віртуальних соціальних мереж є: ідентифікація особи (відомості про особу), присутність на сайті (можна дізнатися, хто з користувачів в даний момент є в мережі і долучитися до спілкування), статус стосунків між користувачами (друзі, члени родини, одногрупники та ін.), комунікація в мережі (спілкуватися з кількома користувачами мережі синхронно та асинхронно), мінігрупи (можна створювати в середовищі віртуальної соціальної мережі об'єднання за інтересами або за метою), обмін матеріалами (документами, фото, відео, закладками, презентаціями, книгами в цифровому форматі тощо). [14] Вищезазначені фактори визначають можливість використовувати соціальні мережі як інноваційний засіб навчання студентів. Можна виділити такі його форми:

- соціальні мережі як майданчик для взаємодії «викладач-студент» (можливість поставити запитання), «студент-студент» (спілкування, обговорення, виконання проектів), студентом та всією спільнотою;

- соціальні мережі як простір управління процесом навчання, розміщення навчальних завдань та робіт студентів, перевірка правильності виконання завдань, моніторинг;

- соціальні мережі як місце збереження інформації (розміщення матеріалів лекцій та практичних занять, додаткових навчальних матеріалів, навчальної та методичної літератури, статей тощо);

- соціальні мережі як "дошка оголошень" (розміщення організаційної інформації про події, що відбуваються в навчальній та позанавчальній діяльності).

До позитивних педагогічних та психологічних факторів використання соціальних мереж в освіті та соціалізації студентів можна віднести такі:

- модернізація системи освіти, оскільки використання соціальних сервісів потребує від викладача пошуку інноваційних методів для ініціації та управління роботою студентів;

- розвиток власного досвіду викладача роботи в мережах;

- різноманітність форм взаємодії та комунікації (форуми, опитування, голосування, коментарі, підписки, повідомлення тощо);

- можливість індивідуального підходу до роботи з кожним студентом з урахуванням його профілю;

- організація та управління самостійною роботою студентів;

- залучення до роботи однокурсників або консультантів для спільного виконання завдань або допомоги;

- пошук та обмін інформацією при різних формах її подання;

- можливість більш «демократичного» спілкування «викладач-студент» під час онлайн-консультацій;

- проміжний та підсумковий контроль знань студентів;

- формування спільноти однодумців для досягнення певної мети;

- комфортність, безкоштовність, оперативність та зручність для роботи та спілкування, незалежно від місця знаходження, фізичного стану та фізіологічних особливостей студента;

- можливість організації безперервного навчання. [15]

Аналіз результатів досліджень та власний досвід використання можливостей соціальних мереж під час вивчення математичних дисциплін майбутніми вчителями математики дозволив розробити рекомендації щодо використання їх сервісів для навчальних потреб (таблиця 1). [15]

Таблиця 1

№	Назва сервісу	Рекомендації щодо використання
1	Повідомлення	Спілкування «викладач-студент» щодо організації навчального процесу
2	Стіна	Можливість розміщення різних навчально-методичних матеріалів для користування, отримання викладачем додаткової інформації про студента
3	Відеозаписи	Можливість переглянути лекцію або її фрагменти з певної теми (як самого викладача, так і інших)
4	Документи	Розміщення та обмін навчально-методичною літературою: матеріали для індивідуальної та самостійної роботи, тексти лекцій, методичні посібники тощо.
5	Групи	Об’єднання студентів у групи з однаковим або різним рівнем знань для більш ефективної організації позааудиторного навчання (студент-студент, студен-викладач). При цьому викладач може виступати як консультант або студенти з більш високим рівнем знань можуть допомагати іншим студентам. Такі групи можуть бути створені й для виконання індивідуальних завдань та підготовки до колоквіумів.
6	Друзі	Допомога при необхідності спілкування з певним студентом або членом групи

7	Закладки	Можливість зберігати потрібні сторінки з навчальними матеріалами
8	Новини	Розміщення організаційної інформації про події в межах навчальної та позанавчальної діяльності

Серед негативних факторів при використанні студентами соціальних мереж у навчанні можна виділити такі:

- очікування допомоги при виконанні певної роботи без докладання власних зусиль,
- відволікання уваги на різні розважальні контенти,
- збільшення позааудиторного навантаження на викладача, потреба у підвищенні відповідної кваліфікації для такої роботи,
- неможливість вільного доступу до ресурсів соціальних мереж,
- несприятливі умови для розвитку особистісної комунікабельності,
- зниження стандартів грамотності тощо.

Висновки. Отже, впровадження інноваційних підходів при організації самостійної роботи студентів в умовах компетентнісного навчання потребує цілеспрямованої та творчої роботи викладачів. Значні дидактичні можливості для формування професійної компетентності майбутнього вчителя математики має використання робочого зошиту, ефективність роботи з яким може бути підсилена використанням у навчальному процесі інструментарію соціальних Internet-мереж. Цей дидактичний засіб у поєднанні з можливостями соціальних мереж сприяє мотивації та посиленню інтересу до навчання, розвитку мислення й інтелектуальних здібностей студентів, індивідуалізації та диференціації навчання, розвитку самостійності та наданню переваги активним методам навчання, збільшенню арсеналу засобів пізнавальної діяльності, розширенню кола задач і вправ, спрощенню та збільшенню швидкості доступу до навчального та наукового матеріалу через мережу Internet.

На подальше дослідження заслуговує питання розробки інноваційних методів та удосконалення дидактичних засобів організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх вчителів математики під час вивчення математичних дисциплін за умов компетентнісного навчання, пошуку нових методів та організаційних форм взаємодії «викладач-студент» в цьому контексті, урахування специфічних особливостей підбору системи завдань з математичних дисциплін за умови зростання ролі самостійної роботи при підготовці вчителів математики. Подальші наукові розвідки доцільно також спрямувати на вивчення можливостей використання

інформаційних технологій та віртуальних соціальних мереж для формування математичної компетентності студентів у вищих педагогічних навчальних закладах

ЛІТЕРАТУРА

1. Ковтун Г. І. Формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя математики та економіки / Г. І. Ковтун, О. В. Мартиненко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2013. – № 5 (31). – С. 256-265.

2. Часнікова О. В. Компетентнісний підхід в освіті як основа її реформування [Електронний ресурс] / О. В. Часнікова // Народна освіта. Електронне наукове фахове видання. – Рубрика «Педагогічна наука». – 2014. – Вип. № 3(24). – Режим доступу: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=26071

3. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 42–43.

4. Мартиненко О. В. Дослідницька компетентність учителя математики та економіки: специфіка формування / О. В. Мартиненко, Г. І. Ковтун // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал. – 2014. – № 5 (39). – С. 286–294.

5. Болюбаш Н. М. Теоретичні засади формування професійної компетентності майбутніх економістів / Н. М. Болюбаш // Наукові праці : науково-методичний журнал. – Вип. 99. – Т. 112. Педагогіка. –2009. – С. 88–95.

6. Раков С.А. Математична освіта: компетентнісний підхід з використанням ІКТ: монографія / С.А. Раков. –2005. – 360 с.

7. Рендюк С. Вища математична освіта в сучасних умовах і інноваційні технології / С. Рендюк // Витоки педагогічної майстерності. – 2012. – Вип. 9. – С. 217-222.

8. Мартиненко О. В. Робочий зошит як дидактичний засіб формування математичної компетентності студентів педагогічного університету / О. В. Мартиненко, Я. О. Чкана // Актуальні питання природничо-математичної освіти. Збірник наукових праць. – 2016. – №7-8. – С. 47-51.

9. Черних Л. О. Розвиток самостійності майбутнього вчителя при вивченні математичних дисциплін / Л. О. Черних, Н. В. Богатинська // Стан та перспективи підготовки вчителя математики в Україні: Всеукраїнська наук.-метод. конф., 10-11 грудня 2009 р., тези допов. – Вінниця, 2009. – С. 73-74.

10. Королюк О. М. Управління самостійною роботою студентів коледжу в процесі вивчення природничо-математичних дисциплін / Олена Королюк // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2006. – Вип. 1–2. – С. 78–84.

11. Бордонская Л. А. Рабочая тетрадь студента современного вуза как многофункциональное дидактическое средство/ Л. А. Бордонская, Г. И. Голобкова // Ученые записки ЗабГУ. – 2013. – №6 (53). – С. 51-66.

12. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: теоретико-экспериментальное исследование / П. И. Пидкасистый. – М. : Педагогика. – 1980. – С. 158.

13. Івашньова С. В. Використання соціальних сервісів та соціальних мереж в освіті / С. В. Івашньова // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. - 2012. - № 2. - С. 15-17.

14. Яцишин А. В. Застосування віртуальних соціальних мереж для потреб загальної середньої освіти / А. В. Яцишин // Інформаційні технології в освіті. – 2014. – № 19. – С. 119–126.

15. Мартиненко О. В. Використання соцмереж як засобу формування математичної компетентності майбутніх учителів математики / О. В. Мартиненко, Я. О. Чкана // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка. – 2016. – № 2. – С. 339-346.

Жанна Чернякова, канд. пед. наук, доцент
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID 0000 – 0003 – 4547 – 9388
DOI 10.24139/978-966-968-247-0/387–410

ІННОВАЦІЇ В УПРАВЛІННІ САМОСТІЙНОЮ РОБОТОЮ СТУДЕНТІВ-БАКАЛАВРІВ: ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ

У розділі на основі аналізу вітчизняних та зарубіжних наукових праць визначено сутність поняття «самостійна робота», закономірності, принципи; з'ясовано провідні функції самостійної роботи студентів; педагогічні умови, що впливають на ефективність виконання самостійної роботи студентів; виокремлено етапи управління самостійної роботи студентів та встановлено їх особливості; представлено та схарактеризовано інноваційні моделі управління самостійної роботи студентів (декларативна, діалогічна, інтерактивна); встановлено взаємопов'язані компоненти щодо формування готовності студента до самостійної роботи; розкрито інноваційні форми управління самостійною роботою; висвітлено пріоритетні види й форми самостійної роботи, які використовуються в навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів.

***Ключові слова**: самостійна робота, управління, інновації в управлінні самостійною роботою студентів.*

Постановка проблеми. Сьогодні головним викликом сучасного ринку праці є підготовка творчих, професійно-кваліфікованих спеціалістів, здатних самостійно приймати рішення у нестандартних ситуаціях, визначати перспективи індивідуальних освітніх маршрутів, розширювати та поглиблювати сферу професійних знань, удосконалювати необхідні вміння та навички. Перехід до інформаційно-технологічного суспільства вимагає стрімкого оновлення змісту знань. У цьому контексті провідним завданням вищої школи щодо підготовки випускників стає оволодіння майбутнім фахівцем ефективними і раціональними методами самостійної навчальної роботи відповідно до особливостей конкретної кваліфікації. Нові підходи до організації освіти у вищій школі зорієнтовані на виховання особистості, готової до самоосвіти й розвитку власних пізнавальних можливостей та інтересів, самовдосконалення й

самореалізації, готовності до успішної адаптації у процесі подальшої професійної діяльності.

Аналіз актуальних досліджень. Сучасний попит суспільної педагогічної практики на фахівця, здатного до професійного самовдосконалення, педагогічного керівництва самостійною роботою учнів, зумовлює актуальність проблеми управління самостійною роботою студентів-бакалаврів у сфері професійно-педагогічної підготовки майбутніх спеціалістів. Проте системний аналіз наукових праць та досліджень доводить, що теоретичні та методичні засади управління самостійної роботи студентів в умовах кредитно-трансферної системи є недостатньо висвітленими.

Важливі аспекти проблеми дослідження самостійної роботи висвітлено в наукових працях вітчизняних і російських вчених та педагогів. Теоретичні засади самостійної роботи учнів і студентів визначено в науковому доробку Н. Бороздінова, Л. Вяткіна, Є. Голант, О. Кірсанова, В. Ляудіса, О. Савченко, М. Скаткіна та ін. У наукових роботах В. Буряка, Б. Єсипова, А. Івасишина, В. Луценко, П. Підкасистого, Н. Шишкіної та ін. розкрито сутність поняття «самостійна робота», принципи її організації, визначено та схарактеризовано різні класифікації, методи, форми, засоби проведення самостійної роботи, розроблено методики планування та контролю самостійної роботи.

Проблему організації самостійної роботи студентів вивчали А. Алексюк, Ю. Бабанський, В. Бондар, І. Лернер, О. Мороз, Н. Сагіна, П. Сікорський, М. Скаткін, М. Гарунов, О. Євдокимов, С. Заскалєта, І. Шайдур та ін. У наукових роботах К. Бабенко, О. Мороза, В. Тесленка та ін. встановлено особливості організації самостійної роботи студентів на молодших курсах. Питанню управління самостійної роботи студентів у позааудиторний час присвячено праці Л. Клименко, В. Шпак та інших. Системний підхід в організації самостійної роботи студентів схарактеризовано в наукових працях Г. Гнитецької, Л. Заїкиної та інших. На необхідності модернізації самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів з метою поліпшення їхньої професійно-педагогічної наголошують дослідники В. Козаков, Б. Коротяєв, В. Паламарчук, О. Пєхота, О. Савченко, А. Усова, Т. Шамова, І. Шапошнікова та ін. Наукові праці А. Алексюка, С. Архангельського, В. Загвязинського, Р. Нізамова, П. Підкасистого та ін. присвячено дослідженню ролі самостійної роботи студентів у вищих навчальних закладах щодо підвищенні ефективності підготовки сучасного фахівця.

Мета дослідження – зясувати теоретичні та методичні засади управління самостійною роботою студентів.

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі у зв'язку з посиленням ролі самостійної роботи у навчально-пізнавальному процесі нагальною є проблема ефективної організації самостійної роботи з урахуванням готовності до неї студентів. У Положенні «Про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах» визначено, що самостійна робота студента є основним засобом оволодіння навчальним матеріалом у час, вільний від обов'язкових навчальних завдань. Навчальний план регламентує час, відведений для самостійної роботи студента. Так, співвідношення аудиторних занять і самостійної роботи визначається з урахуванням специфічних особливостей конкретної дисципліни і становить не менш 1/3 та не більш 2/3 загального обсягу навчального часу студента, відведеного на вивчення дисципліни [17].

Зміст самостійної роботи визначається навчальною програмою дисципліни, методичними матеріалами та вказівками викладача і забезпечується системою навчально-методичних засобів: підручники, посібники, практикуми, наукова та фахова література тощо [17].

У контексті нашого дослідження проаналізуємо та визначимо сутність поняття «самостійна робота». В Енциклопедії освіти сутність поняття «самостійна робота» трактується як діяльність індивіда, що здійснюється ним своїми власними силами без сторонньої участі [6, с. 803]. Так, науковець В. Петрук вважає, що самостійна робота – це навчання, яке визначає здатність студентів усвідомлено для себе ставити завдання,цілі, планувати власну діяльність та здійснювати її [16, с. 23].

У той же час в Енциклопедії освіти самостійна робота студентів тлумачиться як планована індивідуальна або колективна робота студентів, що виконуються за завданням і при методичному керівництві викладача, але без його безпосередньої участі [6, с. 804].

Науковці І. Дичківська, Л. Тархова та ін. визначають самостійну роботу студентів як самостійну науково-дослідну роботу, здійснювану під керівництвом викладача у різних формах роботи [5, с. 18; 21]. На думку Т. Картеля, уміння самостійно працювати, думати, осмислювати навчальний матеріал, засвоювати його та вміти застосовувати свої знання стає основною передумовою ефективного формування у студентів професійної самостійності, а також успішного навчання [7, с. 78].

В. Симонок вважає, що самостійна робота у часі та просторі віддалена від навчального процесу і так само, як і позааудиторна,

ведеться без безпосередньої участі викладача, його керований вплив здійснюється опосередковано – через інформаційно-аналітичне та науково-методичне забезпечення, у якому й відбувається концентрація досвіду (знань, умінь, способів діяльності) і способів його передачі [18].

Окремі аспекти окресленої проблеми висвітлено в працях зарубіжних науковців, зокрема англійськими науковцями Д. Брукс, Дж. Тейлор, К. Тернер, Дж. Хармер, С. Хіл та ін. визначено сутність, мету, особливості організації самостійної роботи у вищих навчальних закладах. Ґрунтовне вивчення, систематизація та осмислення зарубіжного досвіду щодо організації самостійного навчання (М. Доуні, М. Коган, Дж. Роджерс, С. Роджерс, Х. Н. Стіль, С. Ширін та ін.) може бути перспективним для використання у практиці вищої освіти України.

Аналіз зарубіжної науково-педагогічної літератури дозволяє дійти висновку про те, що для визначення поняття «самостійна робота» вживається низка понять, які дозволяють висвітлити різні аспекти цієї роботи. Так, у наукових працях дослідників із Великобританії (Дж. Боуда, С. Брукфілда, П. Дрессела, Г. Глісона та ін.) поняття «самостійна робота» визначається як незалежна робота (independent study), робота із індивідуальним інструктуванням (individual instruction study), автономна робота (autonomous study), самостійно спрямована робота (self-directed learning), самодоступне навчання (self-access learning).

Порівняльний аналіз зарубіжного досвіду свідчить, що науковці трактують самостійну роботу студентів як індивідуальну позааудиторну навчально-пізнавальну діяльність студентів, що здійснюється без безпосереднього керівництва викладача, хоча спрямовується й організується ним, передбачає сукупність засобів організації й керування цією діяльністю та включає методи наукового пізнання.

Таким чином, можна стверджувати, що у вітчизняній та зарубіжній науковій літературі спільними рисами щодо визначення сутності поняття «самостійна робота студентів» є 1) здійснення управління самостійною діяльністю: безпосереднє управління нею викладачем («під керівництвом», «під контролем»); опосередковане («за завданнями», «без особистої участі»); самоуправління; 2) необхідність застосування розумових і (або) фізичних зусиль для досягнення мети, виконання завдань самостійної роботи; 3) формування або наявність активності суб'єкта навчання; 4) формування, набуття, удосконалення студентом необхідної сукупності знань, умінь, навичок для здійснення навчально-пізнавальної діяльності [20].

Англійські дослідники наголошують, що самостійна позааудиторна робота студентів посідає ключове місце у процесі формування професійної компетенції майбутнього фахівця. На думку науковців і практиків із Великобританії, самостійна робота студентів є підґрунтям для формування та розвитку особистості та передбачає формування в студентів уміння самостійно управляти власним навчанням; впевненості у досягненні успіху щодо опанування новими галузями знань; розвиток критичного мислення, індивідуальних здібностей; виховання індивідуальної відповідальності за рівень навчальних досягнень; стимулювання студентів до самовдосконалення; прийняття самостійних рішень; творчої пошукової активності студентів; набуття навичок самостійної ефективної організації власної майбутньої професійної діяльності [25, 26, 27].

Вимоги сучасного ринку праці щодо підготовки висококваліфікованих конкурентоспроможних фахівців, здатних до компетентної, відповідальної й ефективної діяльності за своєю спеціальністю неможливе без підвищення ролі самостійної роботи студентів, спрямованої на стимулювання їх професійного зростання та виховання творчої активності. Необхідно наголосити, що дослідники В. Єршов, М. Шевчук вважають, що ефективність та успішність самостійної роботи студентів у навчанні за кредитно-трансферною системою залежить від певних педагогічних умов:

1. Визначення ступеня підготовки студента до самостійної роботи, рівня самодисципліни.
2. Розробка нормативних інструкцій щодо визначення обсягів позааудиторної самостійної роботи для студента.
3. Здійснення календарного планування ходу і контролю виконання самостійної роботи.
4. Наявність спеціальної навчально-методичної літератури.
5. Чітка організація роботи з боку викладача.
6. Систематичність і послідовність діяльності.
7. Доступність завдань і наявність інструктажу щодо виконання.
8. Необхідність створення нових тренажерів, автоматизованих навчальних і контролюючих систем, що дозволяли б студенту в зручний час і в звичному для нього темпі самостійно здобувати знання, уміння, навички.
9. Висока забезпеченість комп'ютерною технікою, доступною для викладачів і студентів.
10. Постійний педагогічний контроль і корекція.

11. Високий рівень мотивації виконання роботи.

12.Чітке визначення зв'язку даної роботи із майбутньою практичною діяльністю.

13. Організація системи індивідуальних консультацій [23].

Таким чином, самостійна робота студентів потребує спільних зусиль викладача й студентів, збалансування всіх елементів єдиного процесу для ефективного входження студента у професійне середовище. Самостійна робота студентів займає вагоме місце у системі навчання вищих закладів освіти та передбачає оволодіння прийомами самостійного набуття знань і їх наступного творчого використання.

Підкреслимо, що самостійна робота студентів виконує низку важливих функцій, до яких відносяться:

• розвиваюча (підвищення культури розумової праці, залучення до творчих видів діяльності, збагачення інтелектуальних здібностей студентів);

• інформаційно-навчальна (навчальна діяльність студентів на аудиторних заняттях, непідкріплена самостійною роботою, стає малорезультативною);

• орієнтаційно-стимулююча (процесу навчання надається професійне прискорення);

• виховна (формуються і розвиваються професійні якості майбутнього спеціаліста);

• дослідницька (формується новий рівень професійно-творчого та критичного мислення) [19].

Погоджуємося з думкою дослідника А. Кучерявого щодо закономірностей педагогічного управління самостійної роботи студента. Наведемо декілька закономірностей сукупного протікання процесів педагогічного управління та самостійної навчальної діяльності студента. Ключову роль у взаємодії зі студентом відіграє діяльність педагога, оскільки він є відповідальним за результати навчання, розробку змісту курсу, добір засобів навчання тощо. Ефективне чергування викладачем форм аудиторної та самостійної роботи студента зумовлює цілісність процесу засвоєння навчального матеріалу, рівномірність розподілу навантаження майбутнього фахівця протягом семестру, акцентування його уваги на проблемних та значущих складових навчального матеріалу. Проектування педагогом одиниць (модулів) самостійної роботи дозволяє студенту якісно підготуватися до навчального заняття, заглибити засвоєння матеріалу після закінчення аудиторної роботи [11].

Зазначимо, що наступна закономірність сукупного протікання процесів педагогічного управління та самостійної навчальної діяльності майбутнього фахівця передбачає актуалізацію в останнього навчальних потреб, потреб вивчення окремих тем та самореалізації студента як особистості, фахівця тощо. Саме педагогічне управління через проектування самостійної роботи студента враховує мотиваційну складову як обов'язковий чинник навчальної діяльності. Зростання мотивації дозволяє викладачеві залучати студента до нових форм роботи, пропонувати нові типии завдань, формувати творчі здібності, розкривати внутрішній потенціал тощо[11].

Інша закономірність одночасного взаємного протікання зазначених вище процесів полягає у безпосередній залежності рівня сформованості професійних умінь від обсягу запропонованих вправ і завдань, що виступає засобом набуття певних компетенцій. Чергова закономірність особливостей взаємодії педагогічного управління та самостійної роботи студентів визначається творчими видами роботи майбутнього фахівця, які є повністю самостійними. Саме творча діяльність забезпечує загальний та професійний розвиток студента, створює підстави до опанування ним різними способами розв'язання фахових задач у нетипових умовах [11].

Ефективність виконання студентом самостійної роботи значно зростає, якщо пропонується відповідне методичне забезпечення навчальної діяльності студента. Зміст методичного забезпечення має орієнтуватися як на потреби студента, так і задовольняти певні управлінські потреби викладача. Зокрема, студента завжди цікавлять тема самостійної роботи, її мета, формулювання завдань, теоретична база, приклади виконання, форма звітності, шкала оцінювання роботи, терміни її виконання тощо.

Наприклад, до типових управлінських потреб викладача, що реалізуються через використання методичного забезпечення самостійної роботи студента, належать: доведення до відома студента інформації про те, яку саме самостійну роботу необхідно виконати, зосередження його уваги на ключових моментах теми, забезпечення достатніми теоретичними умовами для виконання завдань, реалізація диференційованого підходу до виконання самостійної роботи, забезпечення способу оформлення кінцевого результату виконання, доведення критеріїв оцінювання самостійної роботи тощо.

Наступна закономірність спільного протікання процесів педагогічного управління та виконання студентом самостійної роботи

полягає у безпосередній залежності якості виконання від наявності комунікаційного каналу між викладачем та студентом. У цій взаємодії педагог є організатором діяльності студента, мотиватором, спостерігачем, помічником, коректором та контролюючою особою. У свою чергу студент виконує роль активатора комунікації, замовника допомоги, особи, яка реалізує спільні зусилля свої та викладача, актуалізує напрями педагогічної роботи тощо [11].

Залежність успішності функціонування процесів педагогічного управління та самостійної навчальної діяльності студента від педагогічного самоаналізу є однією з визначальних закономірностей. Викладачем має аналізуватися кожний крок його діяльності. Зокрема, задум щодо використання кожного з модулів самостійної роботи, планування, підготовка завдань, розробка методичного забезпечення, перевірка та ін.

Таким чином, педагогічне управління самостійною роботою студента зумовлюється врахуванням низки факторів у ході проектування самостійної роботи майбутніх фахівців, а саме: цілепокладання модулів самостійної роботи, її планування в системі навчальних заходів, забезпечення цілісності процесу навчання, актуалізацію навчальних потреб студентів, кількісний та якісний добір навчальних завдань і видів роботи майбутніх фахівців, врахування особистісних рис останніх, методичне забезпечення, педагогічний самоаналіз, свідоме ставлення студентів до виконання завдань стимулювання процесів самоуправління, забезпечення самореалізації студента в ході самостійної роботи тощо [11].

Самостійна робота студентів грунтується на наступних принципах: самостійності, розвивально-творчої спрямованості, цільового планування, особистісно-діяльнісного підходу.

Головною метою самостійної роботи студентів є систематизація та закріплення отриманих теоретичних знань і практичних умінь студентів; поглиблення та розширення теоретичних знань; формування умінь використовувати нормативну, правову, довідкову документацію та спеціальну літературу; розвиток пізнавальних здібностей та активності студентів, творчої ініціативи, самостійності, відповідальності й організованості; формування самостійності мислення, здібностей до саморозвитку, самовдосконалення та самореалізації; розвитку дослідницьких умінь [19].

Чітка організація самостійних навчальних занять, їх систематичність, доцільне планування робочого часу дозволяє прищепити студентам уміння і навички в оволодінні, вивченні,

засвоєнні та систематизації придбаних знань в процесі навчання, забезпечувати високий рівень успішності в період навчання.

У контексті нашого дослідження виокремимо наступні етапи управління самостійної роботи студентів.

Перший етап – підготовчий, який повинен включати в себе складання робочої програми з виділенням тем і завдань для самостійної роботи студентів; наскрізне планування самостійної роботи студентів на семестр; підготовку навчально-методичних матеріалів; діагностику рівня підготовленості студентів.

Другий етап – організаційний, на якому визначаються цілі індивідуальної та групової роботи студентів; читається вступна лекція, проводяться індивідуально-групові настановчі консультації, під час яких роз'яснюються форми самостійної роботи студентів і її контролю; встановлюються терміни і форми подання проміжних результатів.

Третій етап – мотиваційно-діяльнісний. Викладач на цьому етапі повинен забезпечити позитивну мотивацію індивідуальної та групової діяльності; перевірку проміжних результатів; організацію самоконтролю і самокорекції; взаємообмін і взаємоперевірку відповідно до обраної метою.

Четвертий етап – контрольно-оцінний, який включає індивідуальні та групові звіти та їх оцінку. Результати можуть бути представлені у вигляді дипломних, курсових робіт, рефератів, індивідуальних науково-дослідних завдань, доповіді, схем, таблиць, усних повідомлень, моделей, макетів, звітів тощо (залежно від дисципліни і спеціальності). Контроль самостійної роботи студентів може здійснюватися за допомогою проміжного і підсумкового тестування, написання в аудиторії письмових контрольних робіт, складання колоквіумів, проміжних заліків тощо [3].

Загальновідомо, що у навчальному процесі вищого навчального закладу виділяють два види самостійної роботи: аудиторна і позааудиторна. Аудиторна самостійна робота з дисципліни виконується на навчальних заняттях під безпосереднім керівництвом викладача і за його завданням. Позааудиторна самостійна робота виконується студентом за завданням викладача, але без його безпосередньої участі. Сутність самостійної роботи студентів визначається особливостями поставлених у ній навчально-пізнавальних завдань.

Організація самостійної роботи студентів складається з таких етапів:

1. Складання плану самостійної роботи студента з дисципліни.

2. Розробка та видача завдань для самостійної роботи.

3. Організація консультацій з виконання завдань (усний інструктаж, письмова інструкція).

4. Контроль за ходом виконання і результатом самостійної роботи студента [3].

При складанні плану самостійної роботи обов'язково вказується кількість годин, виділених на кожну тему. Розподіл годин залежить від складності теми, наявності навчальних матеріалів по даній темі. Ряд тем можуть бути повністю віднесені на самостійну роботу, інші можуть містити мінімум самостійної роботи або зовсім не утримувати її. Ряд тем може бути переадресовано до вивчення самостійного курсу, тим самим витримується міждисциплінарний зв'язок навчального процесу.

Викладачем розробляються завдання для самостійної роботи студентів. Це може бути посилання на конкретний підручник, збірник задач, навчальний посібник, нормативно-довідкову літературу. Контроль результатів позааудиторної самостійної роботи студентів може здійснюватися в межах часу, відведеного на обов'язкові навчальні заняття з дисципліни і позааудиторну самостійну роботу студентів з дисципліни, може проходити в письмовій, усній або змішаній формі, з поданням виробу або продукту творчої діяльності студента.

Формами і методами контролю позааудиторної самостійної роботи студентів можуть бути використані семінарські заняття, колоквіуми, заліки, тестування, самозвіти, контрольні роботи, захист творчих робіт тощо.

Контроль самостійної роботи студента може бути встановлений в наступних формах:

- включення пропонованого для вивчення проблеми в перелік питань екзаменаційних білетів;
- тестовий контроль;
- захист письмових робіт у тому числі індивідуальних навчально-дослідних завдань, рефератів, курсових і контрольних робіт;
- виступ на семінарському занятті, конференції, участь у «Круглому столі», діловій грі, олімпіадах тощо.

Наступні критерії повинні бути враховані при оцінці письмових робіт:

- необхідний обсяг і структура роботи;
- визначення актуальності досліджуваної проблеми;
- логіка викладу матеріалу;
- використання відповідної термінології, стилю викладу;

- наявність посилань на джерела інформації;
- постановка питань і ступінь їх розкриття;
- формулювання висновків за підсумками роботи [3].

У разі невідповідності письмовій (курсової, контрольної) роботи студента зазначеним критеріям знайдені розбіжності повинні бути відображені в рецензії та прийняті до уваги при виставленні оцінки студенту за роботу.

Позааудиторна самостійна робота студентів має також низку критеріїв щодо оцінювання результатів роботи студентів, а саме:

- рівень засвоєння студентами навчального матеріалу;
- уміння студента використовувати теоретичні знання при виконанні практичних завдань;
- обгрунтованість і чіткість викладу відповіді.

Управління самостійною роботою студентів має здійснюватися на двох рівнях: самоврядування студента і управління з боку викладача.

Самоврядування включає наступні види діяльності:

- прогнозування результатів самостійної навчальної роботи;
- постановка цілей і завдань;
- розробка та реалізація плану роботи;
- здійснення самоконтролю і оцінка якості виконаної навчальної роботи;
- рефлексія ходу і результатів самостійної навчальної діяльності [3].

У той же час управління з боку викладача полягає в мотивації і стимулюванні навчальної діяльності, у проведенні індивідуальних консультацій в традиційному режимі і в режимі online, у проведенні контролю якості виконаних робіт.

Дослідниця Л. Аксьонова залежно від розподілу управлінських функцій між педагогом і студентами, способу прийняття рішень виділяє кілька моделей управління, а саме: декларативна, діалогічна, інтерактивна [1, с. 51-53].

Схарактеризуємо та з'ясуємо особливості зазначених моделей управління. Так, декларативна модель управління самостійною роботою студентів є простою та оперативною. Управлінську роль виконує педагог, який виробляє рішення, координує та контролює діяльність студентів. Декларативна модель управління характерна для традиційних методів навчання, в рамках яких управління ґрунтується на основі суб'єкт-об'єктної взаємодії. Проте на сучасному етапі розвитку освіти

застосування декларативної моделі управління не дозволить реалізувати актуальні завдання підготовки майбутніх фахівців.

У той же час діалогічна модель управління самостійною роботою студентів характерна для нетрадиційних методів навчання, яка заснована на розумінні того, що процес пізнання, який лежить в основі вчення, відноситься до процесів з внутрішньої детермінацією, рух об'єкта від одного стану до іншого є спрямованим (цільовим). Студент привласнює нові знання, уміння, потреби, норми, цінності, розвиває свої внутрішні здібності. Діалогічна модель управління дозволяє врахувати особистісні, соціально і професійно значущі потреби та інтереси студентів, їх творчий потенціал, так як в основі процесу управління лежить суб'єкт-суб'єктна взаємодія. В рамках діалогічної моделі управління самостійною роботою студентів можливе проведення індивідуальних консультацій в традиційному режимі, а також в єдиному інтерактивному інформаційному просторі.

Наступна інтерактивна модель управління самостійною роботою студентів специфічна для інноваційних методів навчання, яка заснована на організації спілкування між усіма суб'єктами освітнього процесу. У спілкуванні можна виділити комунікативну, перцептивну та інтерактивну сторони. Інтерактивна сторона спілкування передбачає спільну діяльність з вироблення узгодженої думки або рішення проблеми. Для всіх з'являється можливість участі в обговоренні проблем, вільного висловлення індивідуальної думки, відображення своєї позиції в рамках діалогу. Відбувається активний обмін інформацією між педагогом і всіма студентами, рішення приймаються колегіально.

Представлена модель управління в рамках інноваційних методів навчання заснована на організації індивідуального і колективного самоврядування. Управлінським ресурсом є інтелектуальний потенціал студентів, їх потреби та інтереси. В рамках інтерактивної моделі управління можливе проведення конференцій в електронній системі e learning [22].

У контексті нашого дослідження необхідно наголосити, що важливе місце в навчально-педагогічному процесі посідає чітка організація самостійної роботи студентів, яку дослідник В. Козаков розглядає як одну з характеристик умов їх навчальної праці, як процес створення системи, усіх елементів і зв'язків організаційно-психологічної структури навчальної діяльності, що забезпечують необхідні зовнішні умови самостійної роботи відповідно до індивідуальних особливостей студента для досягнення головної мети – формування його самостійності [8].

Зазначимо, що організація самостійної роботи студентів пов'язана з підвищенням якості праці викладача, підготовкою й оновленням методичного забезпечення, оскільки викладач бере участь в організації самостійної роботи студентів опосередковано, забезпечує та здійснює планування обсягу й змісту самостійної роботи; власне організацію самостійної роботи; керівництво (контроль за діяльністю студента з подальшою корекцією результатів для досягнення поставлених цілей); зв'язок (передача інформації, що забезпечує прийняття власних рішень і рішень студентом) [8].

У той же час організація самостійної роботи для студента передбачає планування власних дій (обрання цілей, створення програми й відбір методів їх досягнення); організацію (об'єднання й мобілізація зовнішніх і внутрішніх ресурсів для вирішення поставлених завдань); управління (здійснення поточного самоконтролю й самокорекції); здійснення зв'язку на основі передачі інформації, що забезпечує ухвалення рішення [8].

Таким чином, організація самостійної роботи спрямована на визначення й установлення раціонального порядку виконання планових завдань; планування послідовності навчальних дій; стеження за ходом і результатом дій, їх коригування; здійснення самоврядування навчальною діяльністю.

На думку дослідника С. Кустовського, процес організації самостійної діяльності студентів можливо умовно поділити на три основні етапи: підготовчий, тренувальний і творчо-дослідницький, на кожному з яких переважають ті чи інші типи й види самостійної роботи. Так, на першому етапі студент ознайомлюється з методологією самостійної роботи, основними поняттями, теоретичними положеннями курсу, здобуває загальнонаукові і дисциплінарні знання, формує відповідні навички та вміння. На тренувальному етапі студент формує вміння організації та планування самостійної роботи, виконуючи систему завдань, задач, вправ, які мають частково творчий характер. На третьому етапі студент закріплює знання, вміння та навички на практично-професійному різні й застосовує на практиці набуті вміння самостійної роботи, самоосвіти та самостійного навчання. На цьому етапі можуть бути застосованими самостійні дослідницькі проекти, експерименти, написання курсових та дипломних проектів, кваліфікаційних робіт [9].

Головною умовою ефективності виконання самостійної роботи визначено системність та регулярність її здійснення студентами, з одного боку, а з іншого – керівництвом, целеспрямованістю та

вимогливостю викладацького складу за реалізацією самостійною роботи студетів. Дослідницею Н. Лукіновою представлено методичну конструкцію організації та проведення самостійної роботи студентів, яка складається з певних взаємопов'язаних компонентів (див. рис.1).

Як бачимо, підготовка до самостійної роботи складається перш за все з визначення цілей, відповідно до цього відбору змісту, методів, засобів. Організаційна структура включає визначення вихідного рівня знань студентів, створення орієнтовної основи. Потім відбувається безпосереднє проведення самостійної роботи та її поетапне виконання, а саме: контроль-самоконтроль, висновки з самостійної роботи, оцінка самостійної роботи викладачем.

Незаперечним є той факт, що у вищих навчальних закладах існують різні форми самостійної роботи студентів, але традиційною залишається самостійна робота, що передбачає підготовку до аудиторних занять студентом чи групою студентів самостійно в довільному режимі, у зручний час у бібліотеках, лабораторіях, комп'ютерних кабінетах, майстернях, на експериментальних чи дослідних майданчиках тощо. Крім того усталеним видом аудиторної самостійної роботи є так звана контрольна самостійна робота, коли в ході виконання завдання студент може одержати консультацію від викладача. У зв'язку зі збільшенням обсягу самостійної роботи студента до 50-60 % по відношенню до загальної кількості годин на вивчення дисциплін з'являється новий, проміжний варіант керованої самостійної роботи студентів, що передбачає підвищену самостійність студентів, індивідуалізацію, регламентацію, розширену консультативну підтримку, упровадження цілого ряду новітніх дидактичних засобів, розширення спектру форм організації [15].

У контексті розбудови вищої освіти відомі провідні науковці (І. Бендера, І. Богданова, А. Вербицький, Н. Волкова, М. Кларин, Н. Ничкало, В. Пінчук, Є. Полат, О. Пометун, С. Сисоєва та ін.) відзначають тенденцію до адаптації форм організації самостійної роботи до сучасних технологій навчання, що ґрунтуються на педагогіці співробітництва, а саме: симпозіум, круглий стіл, огляд знань, презентація проекту, сесії із застосуванням нестандартних навчальних ситуацій, що моделюють професійну діяльність тощо [2].

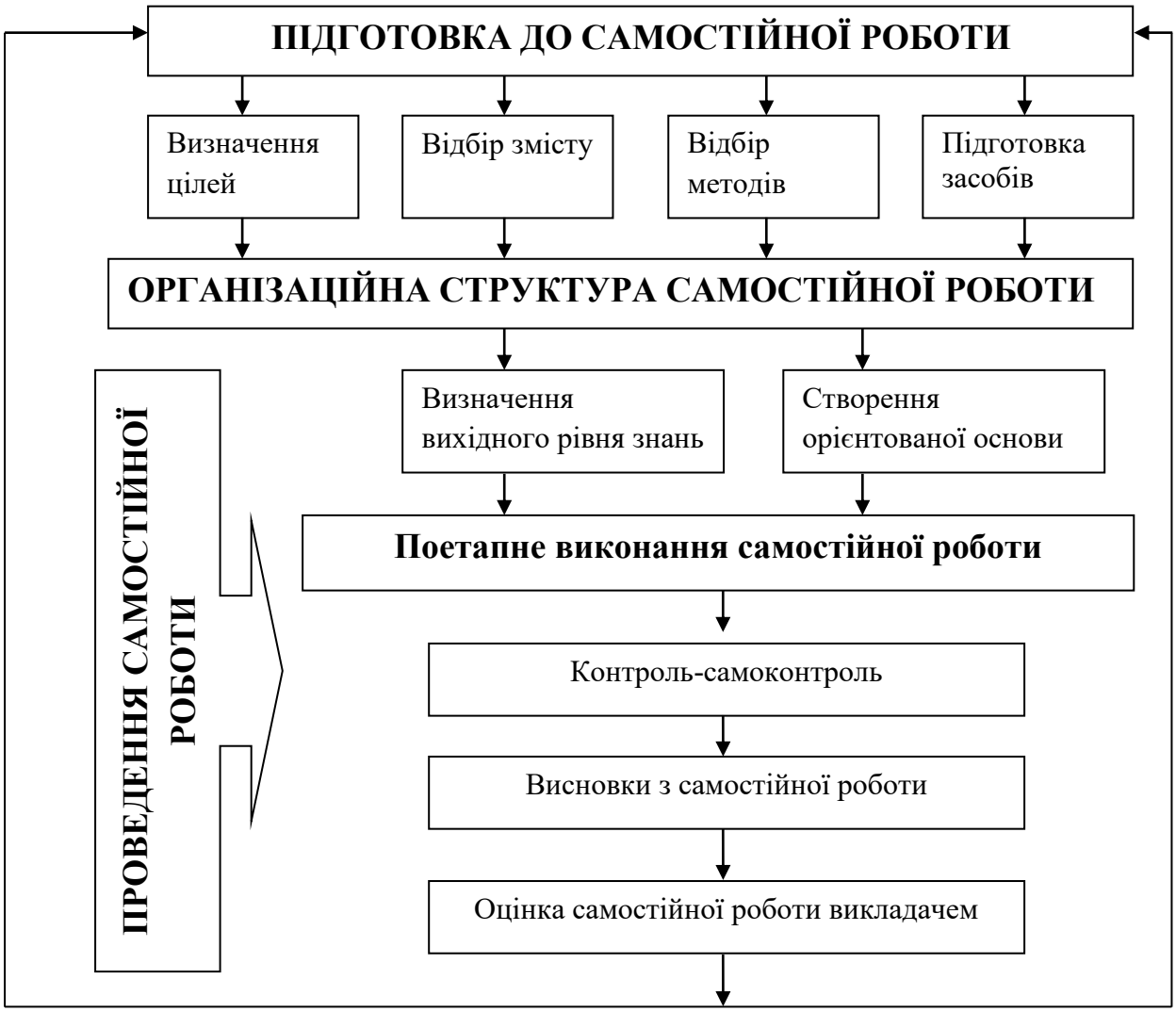


Рис. 1. Методична конструкція організації та проведення самостійної роботи студентів за Н. Г. Лукіновою [13].

Виконання гнучкої та варіативної самостійної роботи студентами передбачає формування готовності студента до самостійної роботи, зокрема, теоретичної, практичної, формування здатності до самоосвіти, саморозвитку, самовихованню. Так, дослідниця Н. Лукінова визначили певні взаємопов'язані компоненти, що складають формування готовності студента до самостійної роботи (див. рис. 2).

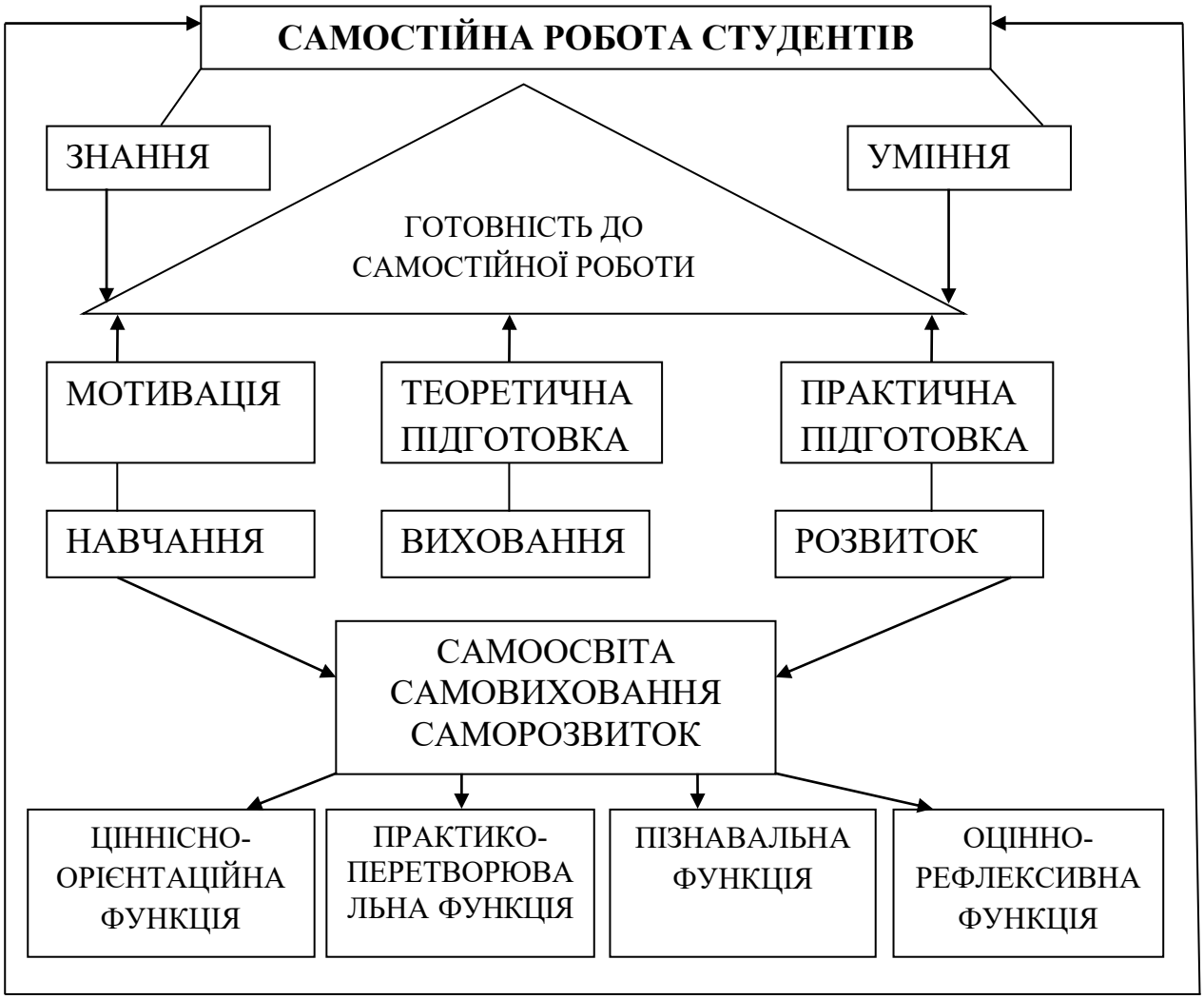
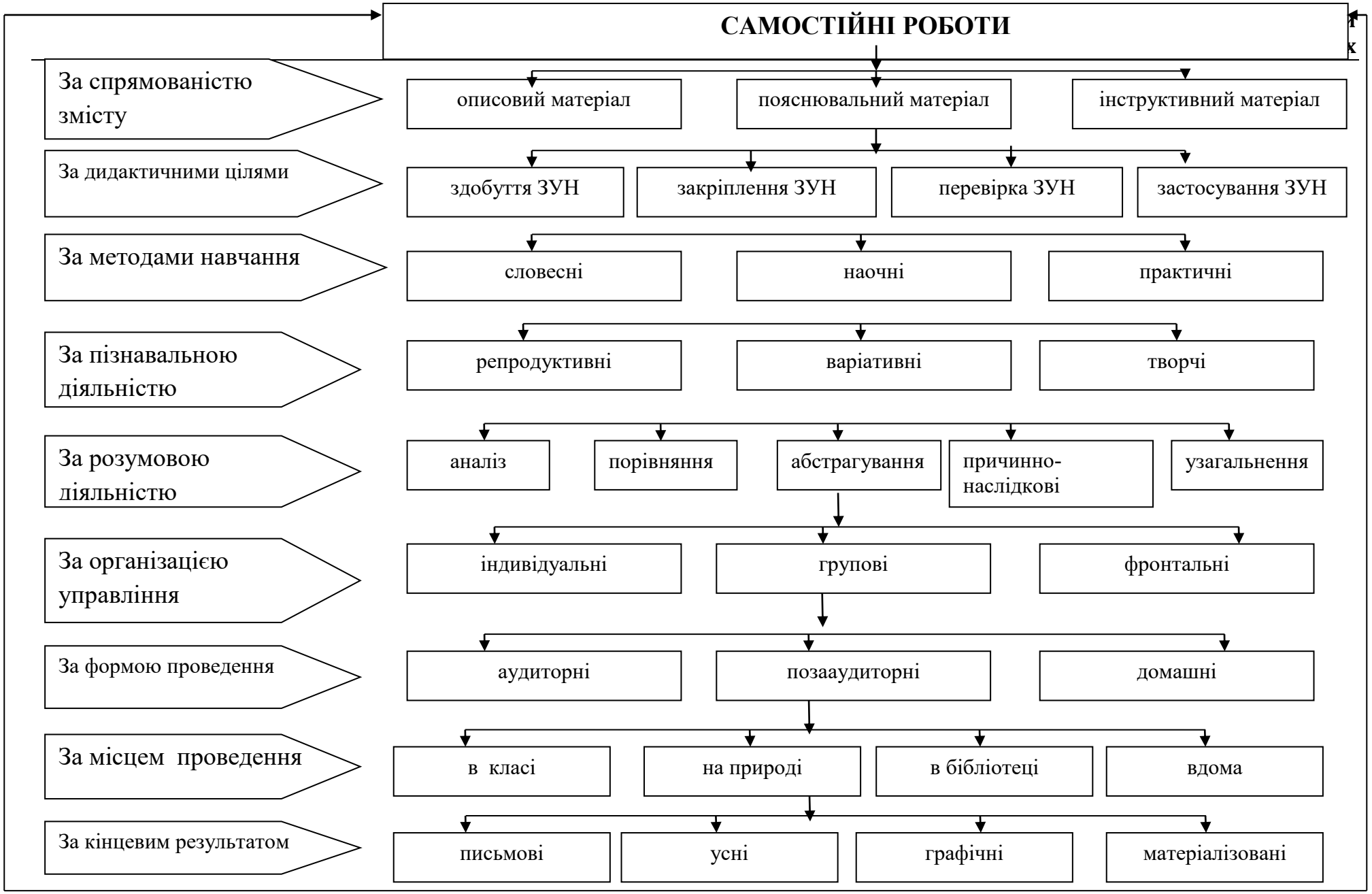


Рис. 2. Формування готовності студента до самостійної роботи за Н. Г. Лукіновою [13].

Таким чином, головним завданням є включення студента у самостійну навчальну діяльність, яка спрямована на перетворення самого суб'єкта діяльності – студента, підґрунтям якої виступає діяльнісний підхід. Студента вирізняє високий рівень мотивації, володіння навчальним матеріалом, свідоме оволодіння знаннями, уміннями, навичками, формування здатності до самоосвіти, саморозвитку, самовихованню.

Аналіз науково-педагогічної літератури надає можливість зазначити, що на сучасному етапі у вищих навчальних закладах застосовується понад 160 видів і форм самостійної роботи, багато з яких використовуються в певній системі (див. рис. 3).

Навчання в умовах кредитно-трансферної системи передбачає використання таких форм та методів, які надають більше можливостей для самоосвіти студентів, більше часу відводиться позааудиторній


САМОСТІЙНІ РОБОТИ
За спрямованістю змісту
описовий матеріал
пояснювальний матеріал
інструктивний матеріал
За дидактичними цілями
здобуття ЗУН
закріплення ЗУН
перевірка ЗУН
застосування ЗУН
За методами навчання
словесні
наочні
практичні
За пізнавальною діяльністю
репродуктивні
варіативні
творчі
За розумовою діяльністю
аналіз
порівняння
абстрагування
причинно-наслідкові
узагальнення
За організацією управління
індивідуальні
групові
фронтальні
За формою проведення
аудиторні
позааудиторні
домашні
За місцем проведення
в класі
на природі
в бібліотеці
вдома
За кінцевим результатом
письмові
усні
графічні
матеріалізовані

навчання в умовах кредитно-модульної системи: семінари, навчальні конференції, навчальні симпозіуми, диспути тощо. Участь студента у цих навчальних заходах є реальною можливістю не лише отримати нові знання і вміння та розширити досвід, а й виявити рівень компетентності у тих чи інших проблемах, висловити власне бачення чи переконання та, врешті, переконатись у власній самодостатності [4].

У контексті дослідження важливості набуває визначення принципів щодо створення викладачем методичного супроводу самостійної роботи, забезпечення комунікації між педагогом і студентом та здійснення педагогічного самоаналізу, представленими науковцем А. Кучерявим, а саме:

принцип системного методичного супроводу самостійної навчальної діяльності, який забезпечує саме викладач; принцип неперервності зворотнього зв'язку між викладачем і студентами на всіх етапах організації самостійної навчальної діяльності майбутніх фахівців; принцип оптимальності педагогічного самоаналізу ступеня ефективності організації самостійної навчальної діяльності студентів [12].

На думку А. Кучерявого, пріоритетне місце посідає принцип зворотного зв'язку, оскільки дозволяє визначити якість створеної педагогічної системи, своєчасно реагувати на виявлені недоліки на різних етапах організації навчання і самостійної роботи зокрема, формулювати дидактичну мету та добирати завдання для самостійного виконання. Зазначимо, що якість зворотного зв'язку забезпечується різноманітністю застосування форм взаємодії, зокрема безпосередньої (на аудиторних заняттях, під час проведення консультацій), часткової (наприклад, перевірка зошитів за відсутності студента), дистанційної з використанням Інтернет-ресурсу, яка носить постійний характер та ґрунтується на спостереженні викладача за розвитком студента [12].

Підкреслимо, що залежно від виду самостійної роботи студентів рекомендується використовувати різні форми управління самостійною роботою викладачем (див. табл. 1) [3].

Таблиця 1.

Форми управління самостійною роботою студентів

Види самостійної роботи	***Управління самостійною роботою студентів викладачем***
1. Конспектування 2. Реферування літератури 3. Анотування книг, статей 4. Виконання завдань пошуково-дослідницького характеру	**1**. Вибіркова перевірка 2. Розробка тем і перевірка 3. Зразки анотацій і перевірка 4. Розробка завдань, створення пошукових ситуацій; спецкурс, спецсемінар, складання

	картотеки по темі
5. Поглиблений аналіз науково-методичної літератури	5. Співбесіда з опрацьованої літератури, складання плану подальшої роботи, розробка методики отримання інформації
6. Проведення експерименту	6. Розробка плану проведення експерименту
7. Робота на лекції: складання або стеження за планом читання лекції, опрацювання конспекту лекції. Доповнення конспекту рекомендованою літературою	7. Пропозиція готового плану або пропозицію скласти свій план по ходу або на закінчення лекції
8. Участь у роботі семінару: підготовка конспектів виступів на семінарі, рефератів, виконання завдань	8. Розробка плану семінару, рекомендація літератури, перевірка завдань
9. Лабораторно-практичні заняття: відповідно до інструкцій та методичними вказівками; отримання результату	9. Розробка завдань, складання методичних вказівок, алгоритму дій, показників рівня досягнення результату
10. Індивідуальна науково-дослідна робота при виконанні самостійної, контрольної, курсової і дипломної робіт	10. Розробка тематики контрольних, курсових і дипломних робіт, консультації, керівництво ними
11. Контрольна робота – письмове виконання	11. Розробка контрольних завдань, перевірка їх виконання.
12. Виконання завдань по спостереженню і збору матеріалів в процесі професійної практики.	12. Розробка завдань, перевірка.

Отже, організація управління та контроля самостійної роботи студентів потребує від викладача виконання низки методичних рекомендацій.

Так, на думку З. С. Кучера, залежно від типу самостійна робота передбачає такі форми діяльності студентів: пошук та вивчення додаткової літератури; складання тез, плану та конспекту змісту навчального матеріалу за підручником; написання рефератів, доповідей, оглядів, звітів за додатковою та періодично літературою; кодування інформації (складання схем, таблиць, графіків); розв’язання задач; виконання завдань з використанням ІКТ; проведення лабораторних досліджень, спостережень, експериментів; складання тестів, формулювання питань самоконтролю; складання блок-схем за навчальним посібником; розв’язання графічних завдань; виконання навчальних та тренувальних вправ; виконання завдань за ілюстраціями; складання інструкційних та технологічних карт; вправи за інструкційними картками; виготовлення окремих деталей чи виробів; підготовка до колоквіумів, заліків, екзаменів [10].

На думку М. Москалець, ефективними моделями колективної самостійної роботи, що використовуються на аудиторних заняттях, визначено:

- «взаємоконтроль». Студенти на окремі картки виписують ті елементи навчального матеріалу, у яких вони припустилися помилок. Не дивлячись, обмінюються картками, перевіряють один одного, надають рекомендації в письмовій формі щодо тієї частини навчального матеріалу, який необхідно відпрацювати;
- взаємоконтроль у команді. Поточний і покроковий контроль і взаємоконтроль за виконанням навчального завдання. Може здійснюватися за ролями – «скептик», «оптиміст», «песиміст» або «аналітик», «системний аналітик», «евристик»;
- «експертна група». Студенти отримують завдання й виконують його письмово. Через визначений час студенти обмінюються результатами, після чого кожен індивідуально формулює остаточну відповідь, у подальшому може бути запропонований до здійснення критичний аналіз і самоаналіз виконання роботи групи;
- «навчаємося разом». Студенти об'єднуються в різнорідні (за рівнем навченості) групи по 5 осіб. Кожна група одержує одне завдання, що є складовим однієї загальної проблеми, над якою працюють усі. У результаті спільної роботи окремих груп і всіх груп у цілому відбувається розв'язання проблеми. Усередині групи студенти самостійно розподіляють повноваження: відстежують правильність виконання завдань партнерами, здійснюють моніторинг часу, опрацьовують довідкові джерела, готують презентації, складають план вирішення тощо [14].

Н. Герасименко вважає, що цікавим прийомом організації самостійної роботи, що об'єднує в собі як аудиторну, так і позааудиторну діяльність майбутніх учителів, є педагогічні майстерні – форма навчання, яка створює умови для піднесення кожного учасника до нового знання й нового досвіду шляхом самостійного або колективного відкриття [2].Так, для студентів вищих педагогічних навчальних закладів можна використати такі типи педагогічних майстерень:

– самоосвітня – мікровикладання; підбір, створення і презентація фахових текстів, завдань і тестів для самостійної роботи; побудова евристичних і алгоритмічних приписів самостійного опрацювання інформації;

– інтелектуальна – розроблення й апробування різноманітних навчальних завдань у формі ребусів, кросвордів, сканвордів,

чайнвордів, питань для конкурсів і вікторин, інтелектуальних змагань за змістом навчального матеріалу;

– ігрова – драматизації, інсценування, міні-вистави за змістом заняття, за допомогою яких розкриваються певні педагогічні, соціальні та природні явища;

– гумористична – збирання творів студентського і шкільного фольклору за змістом дисципліни, підготовка й проведення релаксаційних пауз та ін. [2].

На нашу думку, важливим етапом в організації самостійної роботи є контроль, який повинен бути систематичним, своєчасним, об'єктивним, всеохоплюючим и тощо. Контроль самостійної роболти студентів передбачає, зокрема:

- спостереження за характером виконання самостійної роботи, рівнем розвитку пізнавальної активності студентів, глибиною творчого пошуку і рішення проблемних питань, ставленням до справи;
- контроль виконання календарного плану-графіка самостійної роботи;
- виявлення студентів, які пасивно відносяться до занять і проведення з ними індивідуальних консультацій;
- оцінку знань, набутих у результаті самостійної навчальної діяльності.

Підкреслимо, що основними формами контролю самостійної роботи студентів визначено: програмований контроль; невелике контрольне завдання, якевключає тільки операції необхідними поняттями; понятійний диктант; опитування студентів з питань попередньої лекції; аналіз роботи студентів над вправами; доповіді і виступи на семінарах; письмові контрольні роботи; контрольні домашні завдання; захист студентами рефератів; колоквіуми; захист курсових і дипломних робіт; перевірка конспектів, робота з зошитом; контроль з питань для самоконтролю; контрольні роботи; тестовий контроль знань тощо.

На новітньому етапі впровадження сучасних інформаційних технологій в навчальний процес дозволяє викладачам продуктивніше спілкуватися зі студентами в якості консультантів з проектів і різних навчальних питань. Саме управління самостійною роботою студентів реалізується за рахунок використання сучасних інформаційних технологій і зміни характеру роботи викладача. Таким чином, сучасні інформаційні технології дозволили реалізувати новий спосіб організації навчального процесу і професійного спілкування.

Висновки. Таким чином, на основі аналізу викладеного вище матеріалу можна зазначити, що самостійна робота студентів має бути забезпечена відповідним управлінням з боку викладачів. При цьому педагогічний вплив викладачів на студентів визначається високим рівнем децентралізації з передачею освітніх і управлінських функцій студентам, модульним програмам, технічним засобам навчання тощо. У процесі виконання самостійної роботи студентів гнучке управління поступово переходить у самоуправління і безперечно має позитивний вплив на формування вмінь і навичок самостійної роботи. Кредитно-трансферна система навчання у вищих навчальних закладах надає широкі можливості для розвитку пізнавальної самостійної роботи студентів. Ефективними умовами для її реалізації є мотивація студентів, їх прагнення до такої діяльності; врахування психологічних особливостей молоді студентського віку; ефективна організація навчання (включаючи організацію контролю за результатами самостійної роботи), яка включає різноманітні форми та інноваційні методи навчання.

Перспективи подальших досліджень даної наукової проблеми вбачаємо в теоретико-практичному аналізі механізмів управління самостійної роботи студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аксенова Л. Н. Управляемая самостоятельная учебная деятельность студентов: сущность и способы управления // Л. Н. Аксенова, Н. В. Шведко Проблемы современного образования в техническом вузе : материалы III Респ. науч.-метод. конф., Гомель, 31 окт.–1 нояб. 2013 г. / М-во образования Респ. Беларусь, Гомел. гос. техн. ун-т им. П. О. Сухого ; под общ. ред. А. В. Сычева. – Гомель : ГГТУ им. П. О. Сухого, 2013. – С. 51-53.

2. Герасименко Н. О. Дидактичні умови організації самостійної роботи студентів педагогічних університетів в процесі навчання іноземних мов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / Н. О. Герасименко. – Кривий Ріг, 2012. – 215 с.

3. Гончарова Ю. А. Организация самостоятельной работы студентов методические рекомендации для преподавателей / Ю. А. Гончарова. – Воронеж, 2007. – 27 С.

4. Горбатюк О. В. Організація самостійної діяльності студентів в умовах кредитно-модульної системи навчання [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.nniif.org.ua/File/12govosd.pdf

5. Дичківська І. А. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. А. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.

6. Енциклопедія освіти / Акад. пед. Наук України ; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : хрінком Інтер, 2008. – С. 803.

7. Картель Т. М. Самостійна робота студентів як умова їх професійного становлення / Т. М. Картель // Наукові праці. Серія «Педагогічні науки». – Миколаїв, 2006. – С. 78.

8. Козаков В. А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение / В. А. Козаков. – К.: Вища школа, 1990. – 248 с.

9. Кустовський С. М. Дидактичні умови організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх економістів у вищих навчальних закладах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04. «Теорія і методика професійної освіти» / С. М. Кустовський. – Вінниця, 2005. – 21 с.

10. Кучер З. С. Організація самостійної роботи майбутніх учителів обслуговуючої праці в системі модульного навчання: дис... канд. пед. наук: 13.00.04. / З. С. Кучер. – Кривий Ріг, 2006. – 251 с.

11. Кучерявий А. О. Закономірності педагогічного управління самостійною навчальною діяльністю майбутніх юристів / А. О. Кучерявий // Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки» : науковий журнал. – Черкаси, 2013. – № 12 (265). – С. 66-72.

12. Кучерявий А. О. Аспект діяльності педагога в системі проектувальних принципів управління самостійною роботою майбутніх юристів / А. О. Кучерявий // Педагогіка вищої та середньої школи. – 2013. – Вип. 38. – С. 51-55.

13. Лукинова Н. Г. Самостоятельная работа как средство и условие развития познавательной деятельности студента : дисс. … к-та пед. наук: 13.00.08 / Н. Г. Лукинова. – Ставрополь, 2003. – 210 с.

14. Москалець М. М. Методичні рекомендації щодо організації навчальної діяльності з формування у студентів та викладачів економічного профілю умінь самоконтролю / М. М. Москалець. – Запоріжжя : ЗДІА, 2011. – 68 с.

15. Організація самостійної роботи студентів з педагогіки : [посібник] / В. І. Євдокимов, Т. П. Агапова, І. В. Гавриш, В. В. Луценко. – Х. : ХДПУ ім. Г. Сковороди, 2000. – 160 с.

16. Петрук В. А. Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності майбутніх фахівців технічних спеціальностей у процесі вивчення фундаментальних дисциплін : монографія / В. А. Петрук. – Вінниця : УНІВЕРСУМ-Вінниця, 2006. – 292 с.

17. Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах від 2 червня 1993 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0173-93

18. Симонок В. М. Вчимося працювати самостійно / В. М. Симонок // Вивчаємо українську мову і літературу – 2006. – № 12. – С. 2–5.

19. Соловова Н. В. Организация и контроль самостоятельной работы студентов : методические рекомендации / сост. Н. В. Соловова ; под ред. В. П. Гарькина. – Самара : Изд-во «Универс-групп», 2006. – 15 с.

20. Танько Є. В. Розвиток поняття «самостійна робота» в зарубіжній педагогіці: досвід Великобританії // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2014, № 1 (35). – С. 20-27.

21. Тархова Л. Формування пізнавальної самостійності майбутніх перекладачів у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 . – С. 18.

22. Шведко Н. В. Управление самостоятельной учебной деятельностью студентов как инструмент повышения качества непрерывного профессионального образования / Н. В. Шведко, Е. В. Бондаренок // Интеграция и повышение качества образовательных процессов как фактор модернизации экономики и промышленности Союзного государства : материалы научно-практического форума (Минск, октябрь 2013 г.). В 2 т. Т. 1 Педагогическая логистика: образование, наука, экономика/ под ред. Б. М. Хрусталева, В. Л. Соломахо. – Минск : БНТУ, 2013. – С. 153-155.

23. Шевчук М. О. Педагогічні умови ефективності самостійної роботи студентів / М. Шевчук, В. Єршов // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2012. – № 2. – С. 114-117.

24. Фурман А. Технологія створення граф-схем навчальних курсів у модульно-розвивальній системі / (А. Фурман) // Рідна школа. – К., 1997. – № 2. – С. 25-78.

25. Naiman N. The Good English Learner / N. Naiman, M. Frohlich, H. H. Stern, A. Todesko. – Research in Education Series. – Ontario Institute for Studies in Education, 1978. – № 7. – P. 4.

26. Nolasco R. Conversation / R. Nolasco, L. Arthur. – Oxford : Oxford University Press, 1996. – 148 p.

27. Sheerin S. Self-Access / S. Sheerin. – Oxford University Press, 1996. – 200 p.

Наукове видання

ПРОБЛЕМИ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У ГЛОБАЛЬНОМУ, РЕГІОНАЛЬНОМУ ТА НАЦІОНАЛЬНОМУ КОНТЕКСТАХ

Монографія

DOI 10.24139/978-966-968-247-0

Друкується в авторській редакції

Суми : Видавництво СумДПУ, 2017 р.
Свідоцтво ДК № 231 від 02.11.2000 р.

Відповідальна за випуск: ***А. А. Сбруєва***
Комп'ютерна верстка: ***І. А. Чистякова***

Здано в набір 22.09.2017 р. Підписано до друку 25.09.2017 р.
Формат 60х84/16. Гарн. Cambria. Друк ризогр.
Папір офсет. Ум. друк. арк. 25,4. Обл.-вид. арк. 27,2.
Тираж 300 прим. Вид №79.

Видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка
40002, м. Суми, вул. Роменська, 87

Виготовлено на обладнанні СумДПУ імені А. С. Макаренка